



Instituto Superior de Ciências Educativas

**Departamento de Educação**

## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

Mónica dos Santos Cansado

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Ciências Educativas

Abril, 2018

Odivelas

## **TUDO QUANTO EU PRECISO DE SABER...**

### **APRENDI NO JARDIM DE INFÂNCIA**

A sabedoria, afinal, não estava no topo de uma montanha chamada Universidade, mas sim na caixa de areia da minha ESCOLA.

Eis as coisas que aprendi: a partilhar... a não fazer batota... a não magoar os outros... a arrumar o que desarrumei... e... a limpar o que sujei.

A não tirar o que não me pertence. A pedir desculpa quando magoo alguém. A lavar as mãos antes de comer e os dentes após as refeições. A puxar o autoclismo.

Aprendi que o leite faz bem à saúde. Aprendi a aprender, a pensar e também aprendi que desenhar, pintar, cantar e dançar era bom... a dormir a sesta, a ter cuidado com o trânsito... a dar a mão, a ser solidário. A respeitar os “Velhinhos”.

Vi a semente crescer no copo de plástico: as raízes descem, a planta sobe e, embora não se saiba porquê, gosta-se...

Os peixinhos dourados, os hamsters e os ratinhos brancos... (e mesmo a planta no copo) morrem... Nós também! E lembro-me dos primeiros livros, da primeira palavra que aprendi: Vê! É isso que tenho feito sempre.

Se todos – EM TODO O MUNDO – tivessem tomado um copo de leite às 4 da tarde, depois de terem dormido a sesta, o MUNDO estaria bem melhor!

... Ou se houvesse uma política de base no nosso país – e em todos os outros – de devolver o que não é nosso e de limpar o que sujamos...

E sei que é verdade, que ainda é verdade, que no MUNDO é melhor dar as mãos... e ficarmos JUNTOS!

(Fulghum,1989)

### **Agradecimentos**

Ao meu namorado Tiago, por me ter acompanhado a cada instante neste sinuoso percurso... por me incentivar e confiar em mim e nas minhas capacidades. Pela presença constante, compreensão e apoio incondicional.

Aos meus Pais, por serem os meus eternos confidentes, por me acalmarem quando mais precisava, por me darem força e me fazerem acreditar que todo o esforço valeria a pena!

À minha irmã Sofia, por todo o apoio e toda a ajuda que me deu e por compreender as minhas ausências.

À minha irmã Patrícia, família e amigos, pela preocupação e orgulho demonstrado.

À minha coorientadora, professora Inês Ribeiros, pela sabedoria, compreensão e carinho que me transmitiu em todo o meu percurso académico.

A todos os professores do ISCE, que me acompanharam quer na licenciatura, quer no decorrer do mestrado, por todos os ensinamentos que levaram à minha formação.

Às crianças, por toda a riqueza, pois sem elas, esta investigação não teria sido possível. Pelos abraços sinceros, pelos risos que me proporcionaram, pela força que mesmo sem intenção me transmitiam, por terem dado tudo, sem nada pedirem em troca.

A todos, muito obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório apresenta uma área temática em estudo que se prende com a promoção da literacia emergente através da exploração de textos literários em jardim de infância.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que deve ser iniciado muito precocemente e não apenas quando o ensino formal começa (Mata, 2008). Contudo não se pretende uma introdução formal à leitura e à escrita, mas o facilitar do contacto com a linguagem escrita.

Baseado nestes pressupostos, este trabalho pretende compreender os processos e os contextos facilitadores do desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar. Para conhecer as práticas desenvolvidas no âmbito da literacia emergente, quer ao nível da conceptualização, quer ao nível da funcionalidade da linguagem escrita, e procurando refletir sobre esta problemática, formulei a seguinte questão de investigação: Que estratégias utilizar em jardim de infância para promover literacia emergente?

Neste sentido, foi desenvolvido um trabalho de investigação com um paradigma participativo, utilizando a metodologia de investigação sobre a própria prática. Os meios de recolha de dados utilizados foram a observação, a análise documental, o diário de bordo, registo fotográfico e vídeo, questionário aos encarregados de educação e entrevista às crianças.

Posto isto, foi construído um plano de ação que pretendia possibilitar às crianças a vivência de experiências enriquecedoras, tendo como objetivo a exploração de textos literários utilizando diferentes estratégias e atividades, promovendo assim, a literacia emergente e potenciando a construção do projeto pessoal leitor/escritor.

Os resultados revelaram uma evolução na literacia emergente das crianças, quando estas são motivadas a contactar com a linguagem escrita, através de atividades que se relacionam com a leitura e a escrita. De uma forma geral, o grupo interiorizou aprendizagens significativas no âmbito do desenvolvimento da literacia emergente, mostrando cada vez mais interesse e vontade de ouvir histórias, “ler” histórias e aprender a escrever.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância; Leitura; Escrita; Literacia Emergente; Projeto Pessoal Leitor/Escritor.

## **Abstract**

The present report presents a thematic area in studying that is about the promotion of emerging literacy through the exploring of literacy texts in kindergarten.

The learning of reading and writing is a process that must be initiated very early and not just when the formal teaching begins (Mata, 2008). However, it is not intended a formal introduction to reading and writing, but to facilitate the contact with written language.

Based on these assumptions, this work intends to understand the processes and contexts that ease the development of emerging literacy in children with preschool age. To know these practices developed in the scope of emerging literacy, either at level of conceptualization, or at the level of written language functionality, and looking to reflect about this problematic, I formulated the following research question: What strategies should be used in kindergarten to promote emerging literacy?

In that sense, it was developed a research work with a participative paradigm, using the research methodology about its own practice. The means of data collection used were observation, documental analysis, logbook, video and photographic record, questionnaire to the sponsor of education and interview to the children.

With that being said, it was built an action plan that wanted to allow children enriching experiences, with the objective of exploring the literary texts using different strategies and activities, promoting emerging literacy and potentiate the building of the personal project of reader/writer.

The results revealed and evolution on emerging literacy in children, when they are motivated to contact with written language, through activities that relate with reading and writing. In a general way, the group interiorized significative learning in the scope of the development of emerging literacy, showing each time more interest and will to hear stories, “read” stories and learn to write.

**Keywords:** Kindergarten; Reading; Writing; Emerging Literacy; Personal Project; Reader/Writer.

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

**Abreviaturas**

- ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas
- EPE – Educação Pré-Escolar
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PNL – Plano Nacional de Leitura

## Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Abreviaturas.....	VI
1. Introdução.....	15
2. Enquadramento Teórico.....	17
2.1. Conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-escolar.....	17
2.2. Literacia Emergente.....	20
2.3. Papel das Histórias.....	23
2.4. Projeto Pessoal de Leitor/Escritor.....	24
2.5. Papel dos Adultos na Promoção da Literacia Emergente.....	26
2.5.1. O Papel do Jardim de Infância na Promoção da Literacia Emergente....	26
2.5.2. O Papel das Famílias na Promoção da Literacia Emergente.....	29
3. Contexto Socioeducativo.....	32
3.1. Caracterização da Instituição.....	32
3.2. Caracterização do Grupo.....	34
3.2.1. Grupo 1.....	34
3.2.2. Grupo 2.....	35
3.3. Caracterização do Ambiente Educativo.....	37
3.3.1. Dimensão Espacial.....	37
3.3.2. Dimensão Temporal.....	42
3.3.3. Dimensão Relacional.....	45
4. Metodologia da Investigação.....	47
4.1. Esquema do Plano de Investigação.....	49
4.2. Investigação sobre a própria prática.....	50
4.3. Calendarização e Descrição das Etapas de Investigação.....	52
4.4. Participantes.....	53
4.5. Recolha de Dados.....	53
4.5.1. Identificação e Descrição das Técnicas.....	53
4.5.2. Identificação e Descrição dos Instrumentos.....	54
5. Plano de Ação.....	58
5.1. Enquadramento da Metodologia de Trabalho por Projeto.....	58

5.2. Situação Desencadeadora.....	59
5.3. Questões de Base que Sustentam o Projeto.....	60
5.4. Áreas de Conteúdo com Maior Incidência.....	60
5.5. Grandes Intenções do Projeto.....	61
5.6. Fases do Projeto.....	61
6. Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos.....	66
6.1. Descrição e Análise do Plano de Ação.....	66
6.1.1. Atividade 1 – “Não Abras Este Livro”.....	66
6.1.2. Atividade 2 – “O Lobo que queria ser um super-herói”.....	68
6.1.3. Atividade 3 – “Chibos Sabichões”.....	70
6.1.4. Atividade 4 – “A Divisão Silábica”.....	73
6.1.5. Atividade 5 – “Feliz Natal Lobo Mau”.....	74
6.1.6. Atividade 6 – “O Monstro das Cores”.....	76
6.1.7. Atividade 7 – Criação de uma História.....	78
6.2. Avaliação do Plano de Ação Através dos Questionários e Entrevistas.....	81
6.2.1. Questionário 1.....	81
6.2.2. Questionário 2.....	84
6.2.3. Entrevista 1.....	86
6.2.4. Entrevista 2.....	90
6.3. Respostas à Questão e aos Objetivos de Investigação.....	97
7. Conclusões.....	101
8. Referências Bibliográficas.....	104
9. Apêndices.....	111
10. Anexos.....	148



## Índice de Figuras

Figura 1: Área da mesa.....	39
Figura 2: Área da leitura.....	39
Figura 3: Área da casinha.....	39
Figura 4: Área da garagem.....	40
Figura 5: Área do tapete.....	40
Figura 6: Área das ciências e da matemática.....	40
Figura 7: Área da escrita.....	41
Figura 8: Área da pintura.....	41
Figura 9: Área exterior.....	41
Figura 10: Planta da sala de jardim de infância.....	42
Figura 11: Calendário Semanal.....	43
Figura 12: Horário da rotina do grupo.....	44
Figura 13: Esquema do Plano de Investigação.....	49
Figura 14: Calendarização e Descrição das Etapas de Investigação.....	52
Figura 15: Reação das crianças ao descobrirem o que estava dentro da Saquinha.....	66
Figura 16: Leitura da história: "Não Abras Este Livro".....	67
Figura 17: Diário de leitura, sinopse, capa do livro e primeira carta, expostos na parede do corredor do colégio.....	68
Figura 18: Crianças a verem o Lobo sair da caixa.....	68
Figura 19: Leitura do livro " O Lobo que queria ser um super-herói".....	69
Figura 20: Leitura da segunda carta.....	69
Figura 21: Exposição de toda a informação do segundo livro e do título do projeto.....	70
Figura 22: Crianças a pedirem livros à saquinha.....	70
Figura 23: Criança a tirar o livro da saquinha.....	71

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

Figura 24: Dramatização da história em flanelógrafo.....	71
Figura 25: Exposição de toda a informação do terceiro livro do projeto, da terceira carta e das peças do puzzle.....	72
Figura 26: Crianças a baterem as palmas por cada sílaba reproduzida oralmente.....	73
Figura 27: Criança a colar no quadro as sílabas do seu nome ao pé do respetivo número....	73
Figura 28: Quantidades de nomes com a mesma sílaba, representados no quadro.....	74
Figura 29: Leitura do livro “Feliz Natal Lobo Mau”.....	75
Figura 30: Leitura da quarta carta do projeto.....	75
Figura 31: Exposição de toda a informação do quarto livro do projeto, da quarta carta e das peças do puzzle.....	76
Figura 32: Leitura da história "O Monstro das Cores".....	76
Figura 33: Crianças a comentarem a história e a responderem às questões colocadas.....	77
Figura 34: Criança a colocar o pompom com a cor da sua emoção no respetivo frasco.....	77
Figura 35: O Monstro das cores e os respetivos frascos das emoções.....	77
Figura 36: Exposição de toda a informação do quinto livro do projeto, da quinta carta e das peças do puzzle.....	78
Figura 37: Sexta e última carta do projeto.....	78
Figura 38: Criança a lançar um cubo das histórias.....	79
Figura 39: Exposição da história do grupo, do diário de leituras, da última carta e das últimas peças do puzzle.....	79
Figura 40: Mensagens das famílias em relação ao projeto.....	80
Figura 41: Porque costumam os pais comprarem livros aos filhos.....	81
Figura 42: Histórias que as famílias comprem.....	82
Figura 43: Critérios de seleção na compra dos livros.....	83

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

Figura 44: A importância do incentivo à escrita.....	84
Figura 45: Alterações na compra de livros por parte das famílias.....	85
Figura 46: Alterações dos critérios de seleção na compra de livros.....	85
Figura 47: O que leem as crianças.....	87
Figura 48: Onde leem as crianças.....	88
Figura 49: O que gostavam as crianças de saber escrever.....	89
Figura 50: Os livros que as crianças mais gostam.....	90
Figura 51: O que leem as crianças.....	91
Figura 52: O que escrevem as crianças.....	92
Figura 53: Com quem escrevem as crianças.....	92
Figura 54: O que gostavam as crianças de saber escrever.....	94
Figura 55: Os livros que as crianças mais gostam.....	94
Figura 56: Os livros do projeto que as crianças mais gostaram.....	95
Figura 57: As atividades do projeto que as crianças mais gostaram.....	96

## **Índice de Quadros**

Quadro 1: Habilitações Literárias dos Pais.....	35
Quadro 2: Habilitações Literárias dos Pais.....	37
Quadro 3: Incentivo à escrita.....	83
Quadro 4: Com quem leem as crianças.....	87
Quadro 5: Sabem as crianças escrever? .....	88
Quadro 6: Com quem escrevem as crianças.....	88
Quadro 7: Onde escrevem as crianças.....	89
Quadro 8: Porque querem as crianças aprenderem a ler e a escrever.....	89
Quadro 9: Onde leem as crianças.....	91
Quadro 10: Onde escrevem as crianças.....	93
Quadro 11: Porque gostavam as crianças de aprender a ler e a escrever.....	93

## **Índice de Apêndices**

Apêndice A: Planificação da Atividade 1 .....	112
Apêndice B: Planificação da Atividade 2 .....	115
Apêndice C: Planificação da Atividade 3 .....	118
Apêndice D: Planificação da Atividade 4 .....	122
Apêndice E: Planificação da Atividade 5 .....	125
Apêndice F: Planificação da Atividade 6 .....	128
Apêndice G: Planificação da Atividade 7 .....	132
Apêndice H: Guiões das entrevistas realizadas às crianças .....	134
Apêndice I: Cartas e questionários enviados aos Encarregados de Educação .....	136
Apêndice J: Ficha do Diário de Leituras .....	143
Apêndice K: Cartas com pistas, utilizadas como fio condutor ao longo do projeto .....	144
Apêndice L: História “O Rei Gigante”, criada pelas crianças do jardim de infância .....	147

## **Índice de Anexos**

Anexo A: Letra da Música “A Saquinha das Surpresas”.....	148
Anexo B: Obras Literárias utilizadas no projeto “Não Abras Estas Histórias”.....	149
Anexo C: Imagem do Sapo, utilizada para o puzzle.....	150
Anexo D: Ficha do Mapa das Histórias.....	151

## 1. Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada III e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e, tem como objetivo documentar a área temática em estudo, a metodologia e todo o trabalho desenvolvido em torno do tema de investigação, as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos e as diversas atividades que fui realizando ao longo desta prática pedagógica.

Esta prática teve lugar na valência de jardim de infância. A sala que me acolheu foi uma sala heterogénea com crianças de 3 e 4 anos de idade, de jardim de infância, numa Instituição Particular, situada no concelho de Odivelas, e o principal objetivo desta prática é o desenvolvimento de competências profissionais enquanto futura educadora de infância.

A área temática em estudo prende-se com a promoção da literacia emergente através da exploração de textos literários em jardim de infância. Esta problemática surgiu durante o período de observação, onde pude constatar o gosto particular de duas crianças pelos livros de histórias e que conseguiram suscitar o interesse do restante grupo, que também mostrava grande interesse por histórias, ao partilharem o projeto dos livros de histórias realizado no ano letivo passado. Assim, foi criado o Projeto “Não Abras estas Histórias”, com o objetivo de explorar textos literários utilizando diferentes estratégias e atividades, promovendo assim, a literacia emergente e potenciando a construção do projeto pessoal leitor/escritor.

Para conhecer as práticas desenvolvidas no âmbito da Literacia Emergente, quer ao nível da conceptualização, quer ao nível da funcionalidade da linguagem escrita, e procurando refletir sobre esta problemática, formulei a seguinte questão de investigação: Que estratégias utilizar em jardim de infância para promover literacia emergente?

Assim, para responder à minha questão inicial, foram delineados os seguintes objetivos:

1. Tornar o espaço da sala (ambiente educativo) promotor do desenvolvimento de práticas de literacia.
2. Explorar os vários livros de histórias, adequados a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, considerando as diferentes áreas de conteúdo.
3. Promover a importância da leitura de livros nas crianças e nas famílias, de modo a criarem o gosto pela leitura.
4. Utilizar estratégias diversificadas na abordagem da leitura de um livro.

O presente relatório é constituído por dez pontos principais.

No primeiro, encontra-se a introdução, onde são identificadas a área temática em estudo, a problemática, as questões de investigação, os objetivos da investigação e a contextualização da problemática.

O segundo ponto contém o enquadramento teórico do conhecimento pedagógico geral da educação pré-escolar e o aprofundamento teórico da área temática em estudo.

No terceiro ponto, está contemplada a caracterização do contexto socioeducativo, que abrange a caracterização da instituição, a caracterização do grupo de crianças e a caracterização do ambiente educativo.

O quarto ponto contém a Metodologia da Investigação, onde se situa a pesquisa, apresenta-se o desenho da investigação, faz-se uma apresentação aprofundada e a calendarização e descrição das etapas de investigação. Apresenta-se os participantes, a recolha de dados, identifica-se e descreve-se as técnicas usadas, os instrumentos utilizados para a recolha de evidências do desenvolvimento/aprendizagem das crianças e análise/reflexão sobre os dados e identifica-se as técnicas e instrumentos utilizados para a análise dos dados.

No quinto ponto, apresenta-se e justifica-se o plano de ação desenvolvido, os princípios orientadores da intervenção educativa, os objetivos gerais do plano de ação, a planificação em teia e a calendarização do plano de ação.

No sexto ponto, faz-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos, incluindo as suas implicações para a prática profissional futura.

No sétimo ponto, apresenta-se as conclusões, onde se responde às questões da investigação, reflete-se e analisa-se o percurso desenvolvido e as potencialidades e limitações do estágio.

No oitavo ponto são referenciados os autores citados neste relatório.

No nono ponto, estão colocados os apêndices, onde serão apresentadas as planificações diárias da ação, realizadas ao longo do estágio.

Por fim, no décimo ponto, estão colocados os anexos onde serão apresentados os documentos utilizados ao longo do estágio e da elaboração do relatório.

A estrutura do documento é simples e segue os pontos de análise pela ordem acima referida.



## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-escolar**

O século XIX foi um período importante na história da Educação Pré-escolar (EPE) em Portugal. Na verdade, com a progressiva industrialização, o aumento do trabalho feminino e a existência de grupos carenciados (Bairrão & Vasconcelos, 1997), houve necessidade de dar resposta educativa às famílias mais desfavorecidas, pelo que foram surgindo, sobretudo nas grandes cidades, instituições privadas com “preocupações sociais de tipo asilar”, como referem Bairrão & Vasconcelos (1997, p.8).

Já no século XX assistiu-se ao aparecimento de muitos jardins-de-infância da rede pública um pouco por todo o país, o que contribuiu para a democratização deste subsistema educativo. Para além disso, esse foi o século que consagrou definitivamente a Educação Pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica, tendo visto serem publicados, nas duas últimas décadas desse século, alguns dos documentos legais e orientadores da prática educativa dos educadores de infância que são determinantes para o desempenho profissional destes agentes educativos, como foi o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

Todos estes documentos surgiram após o 25 de abril de 1974, em pleno período democrático, o que não deixa de ser significativo pelo facto de o país, com os seus princípios de democraticidade, igualdade e cidadania, pretender garantir o acesso de todas as crianças à Educação Pré-escolar. Assim, de acordo com a filosofia do novo sistema pós-revolucionário, estender a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um objetivo nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças socioeconómicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

A educação de infância é uma etapa crucial no processo do ensino/aprendizagem e decisiva na vida das crianças. No decorrer desta etapa, é importante que se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, o que importa é que as crianças assimilem e aprendam a aprender. A implementação das orientações curriculares constituirá, para o pré-escolar, uma etapa fundamental da sua afirmação, no âmbito educativo, e ajudará evidentemente no processo de aprendizagem da criança. Elas constituem um ponto referencial para todos os educadores de infância e destinam-se à organização da componente

educativa. Não são um programa, pois servem mais como uma orientação para o educador. As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) não estabelecem conteúdos, nem objetivos específicos, mas são pontos de apoio para a prática pedagógica do educador. Estas surgem fundamentadas, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) na sistematização da ação educativa, como referencial para a prática educativa melhorando assim a qualidade e inovação da educação pré-escolar. Tendo em conta um conjunto de pressupostos, as OCEPE optam por propor como indicação de trabalho as áreas de conteúdos, nomeadamente: área de formação pessoal e social; área de expressão/comunicação e a do conhecimento do mundo. Todas estas áreas só poderão ser aprofundadas, mediante a organização de um ambiente educativo propício à aprendizagem, o qual não pode ignorar as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças, ou seja, de cada uma individualmente. Estas não devem ser apenas encaradas como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma etapa essencial na infância, devendo a criança ter condições que lhe permitam a possibilidade de abordar e atingir a etapa seguinte do seu processo escolar.

Adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige esforço, concentração e trabalho. Acreditamos que a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem das crianças, sempre que permita desenvolver competências para que no futuro sustentem as suas possibilidades e progressos.

O jardim de infância é considerado um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma ativa e construtiva e onde encontram as condições adequadas para agir, experimentar e criar com toda a autonomia. Segundo Santos (2007), não é apenas a frequência no jardim de infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e capacidades de assimilar determinados conceitos, ações e saberes. O mesmo autor defende que “a criança quando chega pela primeira vez ao jardim de infância traz consigo uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da ação” (p. 17).

Todo o processo de colaboração com os pais, quer na escola quer em casa, é de extrema importância, porque apresenta efeitos positivos na educação das crianças e consequências favoráveis a longo prazo. Não se trata de procurar compensar o meio familiar,

mas sim partir dele e ter em conta as culturas de onde as crianças são oriundas para que o jardim de infância consiga ser mediador entre a cultura de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar, com vista a uma aprendizagem de sucesso. Resumindo, os educadores devem ter como parceiros fundamentais as famílias.

A educação pré-escolar deve ainda favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, com o propósito de estimular na criança o respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas e proporcionar-lhe ocasiões de bem-estar e segurança. Assim, o respeito pelas características de cada um constitui a base da promoção de novas aprendizagens. Estas devem dar às crianças a oportunidade de poderem usufruir de experiências educativas diversificadas e de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. A estimulação do seu desenvolvimento global aponta para a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como vertentes indissociáveis, bem como para o seu reconhecimento não como objeto, mas sim como sujeito do processo de aprendizagem, envolvida na construção articulada do saber, abordado de uma forma globalizante e integradora. Esta prática educativa é referida como uma espécie de mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras estanques. Defende-se, contudo, que os educadores conheçam os modelos curriculares propostos para a educação de infância e que apliquem, de forma consciente, os seus pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

Entende-se por modelo curricular uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação. De acordo com Oliveira-Formosinho (1998, p.155) “é um referencial aberto e inclusivo», porque se contextualiza no quadro cultural envolvente, ao serviço das comunidades e das famílias”, respeitando-se assim a autonomia do docente, as instituições educativas e as especificidades de cada comunidade. Para esta investigadora, trata-se de “um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (2002, p.123).

Optar por um determinado modelo curricular pressupõe, portanto, uma construção reflexiva do educador. O modelo curricular é um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma ação educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica, de modo a que as crianças tenham a oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem nas atividades e no meio educativo e de poderem adquirir conhecimentos e aprendizagens. A prática dos educadores leva-os a não seguir uma única

teoria curricular, em parte, devido a um conjunto diversificado de fatores inerentes ao contexto profissional. Assim, podemos encontrar uma grande diversidade de atuações na prática pedagógica dos educadores, fundamentada quer em modelos teóricos de referência, resultantes da sua formação inicial e contínua, quer num conjunto de práticas adquiridas ao longo da experiência profissional.

## **2.2. Literacia Emergente**

O conceito de literacia emergente surge na literatura da especialidade recorrentemente (Sim-Sim, 2007; Mata, 2008). Neste âmbito, atualmente, Silva et al. (2016) defende que:

Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente (Silva et al., 2016, p.66).

Um dos pressupostos subjacentes à literacia emergente assenta na clara relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Apesar de ambas serem sistemas simbólicos, e possibilitarem o acesso a significado, as exigências cognitivas necessárias para dominar a linguagem escrita são maiores (Gomes & Santos, 2005). Torna-se necessário esclarecer que o isomorfismo entre a escrita e a oralidade é apenas parcial, ou seja, a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade, mantendo todas as suas características. Apesar de o oral e o escrito se influenciarem, são realidades distintas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Embora ambas sejam formas de expressão linguística, a aquisição de uma não se traduz automaticamente na aquisição da outra (Lopes, 2008). Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo natural como o de aprender a falar. Na iniciação às práticas de ler e escrever deverá ser promovida a reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as

frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Independentemente do contexto linguístico em que a criança cresce, todas elas passam por este processo gradual de aquisição dos sons da fala, ou seja, o desenvolvimento fonológico. Neste processo é suposto discriminar e articular todos os sons da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Dentro da consciência fonológica, podemos verificar a existência de três ramos: a consciência silábica (isolar sílabas), a consciência intrassilábica (isolar unidades dentro da sílaba) e a consciência fonémica (isolar sons da fala) (Freitas et al., 2007).

Ainda no decorrer do desenvolvimento da linguagem, para além do desenvolvimento fonológico, outros domínios intervêm, tais como: o desenvolvimento semântico que engloba o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases e discurso), o desenvolvimento sintático, que se refere ao domínio das regras de organização das palavras em frases e, por fim, o desenvolvimento pragmático que incide sobre a aquisição das regras de uso da língua. Ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem estes mesmos domínios da língua, as crianças vão aprendendo acerca do mundo físico, social e afetivo (Sim-Sim et al., 2008). A autora refere que:

O ato comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Tendo nascido com capacidades inatas para comunicar e falar, a criança necessita, desde o momento do nascimento, de se envolver em interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal (p.31).

Assim, é importante ter em conta a diferença entre a receção e a compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que naturalmente produz.

À entrada no jardim de infância cada criança possui um vasto leque de experiências e diferentes atitudes em relação à vida, à aprendizagem e mesmo sobre a sua autoestima (Sim-Sim et al., 2008). Será necessário tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, que facilitam o despertar da linguagem escrita. Mas nem sempre foi assim, Mata (2008), afirma que:

Até há relativamente poucos anos, não se tinha consciência das conceções emergentes de literacia, e eventuais conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola também

não eram valorizados. Assim, o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal. Esta posição era influenciada por perspetivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, que consideravam que o pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, a desenvolver aspetos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita. Eventualmente podia contemplar-se o ensino de algumas letras, mas de uma forma tecnicista, repetitiva e descontextualizada (p.9).

Foi no seguimento de várias investigações acerca da linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem, que nos anos 80, o conceito de literacia emergente começou a ter destaque (Mata, 2006).

Inicialmente, por influência condutista, a idade considerada ideal para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita eram os seis anos, quando supostamente a criança já teria atingido o nível de desenvolvimento pretendido. Esta era preparada para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades que não eram verdadeiras aprendizagens mas pré-requisitos para a aprendizagem seguinte (Teberosky & Colomer, 2003).

Consideravam-se como pré-requisitos para aprender a ler, uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons, bem como, possuir um conjunto de aptidões psicológicas gerais como a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, a lateralidade, entre outras. Estas conceções de aprendizagem influenciaram as práticas pedagógicas dando origem a atividades de ensino da leitura, baseadas em exercícios de estimulação perceptiva e motora e a atividades destinadas ao domínio das noções de espaço, tempo, ritmo, etc. Quando notadas dificuldades de aprendizagem da leitura, estas eram explicadas por insuficiência a qualquer um destes níveis (Neves & Martins, 1994).

A perspetiva construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem, entendendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento. Uma vez que o processo de aprendizagem origina evolução, as experiências e os conhecimentos desenvolvidos fazem parte do processo de aprendizagem.

Isto é, para a teoria construtivista não existe o antes e o depois da verdadeira aprendizagem. A separação em dois momentos só é aceitável para aqueles que esperam que todas as aprendizagens sejam convencionais (Teberosky & Colomer, 2003).

Esta teoria defende que as aprendizagens entre os três e os cinco anos não são prévias, mas fazem parte do processo de alfabetização (Teberosky & Colomer, 2003). Esta nova perspetiva foi designada de literacia emergente, em que o papel atribuído à criança é central e em que a leitura e a escrita aparecem como inter-relacionadas e desenvolvidas em simultâneo, antes do dito ensino formal (Mata, 2008). O nível de conceptualizações acerca da mesma, depende do maior ou menor contacto que tiveram possibilidade de ter com o texto escrito (Neves & Martins, 1994). A alfabetização inicial não é um processo abstrato, ocorrendo em contextos culturais e sociais determinados (Teberosky & Colomer, 2003).

### **2.3. Papel das Histórias**

Ouvir ler histórias é o primeiro passo para a leitura e tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva (Morais, 1997).

A nível cognitivo, ensina pela estrutura de história contada e pelos comentários que suscita, ajuda a perceber melhor os acontecimentos, a organizar e reter a informação, a elaborar cenários e esquemas mentais. Já a nível linguístico, ouvir ler permite esclarecer as relações entre linguagem escrita e linguagem falada. Esta audição permite à criança aumentar o seu reportório de palavras e desenvolver estruturas de frases e de textos. A nível afetivo, permite através daqueles em quem mais confia, descobrir o universo da leitura. Mostram vontade de esclarecer as partes mais difíceis e de repetir histórias, permitindo à criança saber de cor palavra a palavra, focalizando a atenção sobre os aspetos formais do texto (Morais, 1997).

Quando se lê à criança uma boa história e se fala acerca dela, quando se analisa o texto e as convenções utilizadas, quando se relaciona essa mesma história com experiências de vida, contribui-se para o gosto pelas histórias e naturalmente para que venham a ser leitores no futuro (Azevedo, 2011).

A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica. A prática de leitura de histórias é benéfica, não só para o desenvolvimento das conceções emergentes de literacia, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura (Mata, 2008).

De acordo com Mata (2008), a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura.

Para a construção de sentido terá de se ter cuidado com a escolha do livro, mas também com a adequação do discurso às particularidades de cada grupo ou criança. Assim, é importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão. A riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história. Nem todas as histórias têm de ser exploradas do mesmo modo e com a mesma profundidade, até porque nem todas têm as mesmas características nem o mesmo interesse para a criança ou grupo.

Ainda, segundo Mata (2008):

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (p.80).

#### **2.4. Projeto Pessoal de Leitor/Escritor**

Para aprender a ler e a escrever, as crianças precisam de construir uma representação global relativa aos objetivos e natureza da leitura. Em primeiro lugar, têm de começar por descobrir a funcionalidade da escrita, isto é, perceber que esta é uma forma de comunicação. Em segundo lugar, pela perceção que a leitura serve diferentes objetivos (desde a leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias) e que são várias as formas de ler (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura atenta, leitura em diagonal). Em terceiro lugar, construir o seu projeto pessoal de leitor, ou seja, demonstrar vontade de aprender a ler (Neves & Martins, 1994). O projeto pessoal de leitor é facilitado quando são presenciados momentos de leitura e escrita, onde as crianças desenvolvem a sua perspetiva sobre ler e escrever e, consequentemente, criam a vontade de participar em ocasiões de leitura e escrita (Mata, 2008).

O conhecimento sobre a leitura e escrita vai-se estruturando e, desta forma, a criança vai percebendo como, quando e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada. Para este entendimento é fulcral a participação dos que lhe estão próximos, como também dos próprios colegas (Mata, 2008).



Por sua vez, Salgado (2009), também considera que as competências de literacia emergente são organizadas em três grandes objetivos: criação da necessidade e da vontade de ler, desenvolvimento de representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e, por último, desenvolvimento de conceptualizações sobre a leitura e a escrita.

Remetendo para Mata (2008), e compilando as ideias de vários autores, são identificados quatro tipos de conhecimento emergentes de literacia: os conhecimentos relacionados com a perceção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspetos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve e, por último, as atitudes face à leitura e à escrita.

Mesmo sem se aperceber da mensagem a ela associada, a criança tenta reproduzir o que vê, apercebendo-se que a escrita contém uma mensagem e um conjunto de convenções associadas. Quando estimuladas, reproduzem algumas dessas convenções, como por exemplo letras corretas e orientação das letras e da escrita. Assim, começam a usar a escrita, mesmo que nem sempre de modo formal (Mata, 2008). As crianças começam por imitar os seus adultos significativos. A imitação faz parte das estratégias implícitas de desenvolvimento (Salgado, 2009).

Nas tentativas de imitação do código escrito, estas percebem as características da escrita e criam o desejo de escrever algumas palavras (como por exemplo o nome). Desta forma, as crianças vão evoluindo nas suas conceções sobre o funcionamento da escrita (Silva et al., 2016).

Mas para que haja uma real progressão em termos conceptuais é fundamental a apreensão de princípios, por vezes não convencionais, mas que apoiam a criança na sua evolução. Tal, só se consegue com o envolvimento da criança em tarefas reais de escrita e significativas para esta. Assim, ela vai testando as hipóteses, deparando-se com dificuldades que a podem levar a reformular as hipóteses iniciais e, posteriormente a evoluir nas suas conceptualizações (Mata, 2008).

Fernandes (2004) defende que a tentativa de escrita de algumas palavras, é indicativa do conhecimento detido sobre o impresso, evidenciando que a criança percebe que se escreve para comunicar algo (função da escrita), que a escrita é composta por marcas gráficas distintas dos desenhos (elementos da escrita), que aos sons da língua correspondem grafias

específicas (correspondência letra-som e conhecimento de letras) e que a escrita respeita regras de organização espacial (direcionalidade, espaços entre palavras).

Mata (2008) reforça a ideia de que quando envolvidas em experiências complexas e integradas à volta da literacia, as crianças têm possibilidade de refletir sobre a aprendizagem da escrita e o seu funcionamento, estando desta forma facilitada a sua aprendizagem.

## **2.5. Papel dos Adultos na Promoção da Literacia Emergente**

### **2.5.1 O Papel do Jardim-de-Infância na Promoção da Literacia Emergente**

A investigação tem vindo a demonstrar que as crianças que começam a ter contacto com os livros desde tenra idade normalmente possuem uma imaginação fértil e uma razoável consciência narrativa, compreendendo e procurando reproduzir esquemas narrativos previsíveis (Mergulhão, 2008). Na verdade, como refere ainda esta autora, o contacto precoce e sistemático com o livro alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias.

O adulto-mediador deve ter consciência de que a criança, desde muito cedo, é capaz de compreender a especificidade e a funcionalidade do texto narrativo e entrar, com a ajuda do educador ou sozinha, no mundo imaginário do faz de conta, apropriando-se da história ouvida e assumindo o papel de uma personagem com a qual eventualmente se poderá identificar. Viana e Ribeiro (2014) defendem que:

Ouvir ler pela voz dos outros é um veículo de entrada no mundo da leitura, das descobertas, das aventuras. Ouvir ler estimula a curiosidade relativamente aos aspetos convencionais, conceptuais e funcionais da linguagem escrita, bem como aguça o gosto por esta atividade (p.20).

Sabendo isso, o educador, atento e responsivo às necessidades e aos interesses da criança, deverá estimulá-la, lendo-lhe histórias em voz alta, deixando-a folhear livremente os livros e percorrer de forma mais ou menos demorada as ilustrações, mas deverá também incentivá-la a recontar a história, oralmente, pelo desenho ou através de uma outra forma de expressão. O que importa é que não se deixe de ter em conta que a criança, por mais pequena que seja, é um ser inteligente e deve ser tratado como tal, não devendo o adulto ler-lhe livros demasiado simplistas ou infantilizantes.

Segundo Silva et al. (2016), “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.66).

Um educador devidamente informado sobre os livros existentes do mercado e capaz de distinguir os que têm ou não qualidade estética e literária será, naturalmente, um educador mais seletivo e criterioso, escolhendo livros que ampliem a imaginação da criança, o seu vocabulário, a sua capacidade interpretativa e que, simultaneamente, lhe despertem o gosto pela leitura. Assim, e apesar de dever colocar à disposição da criança diversos suportes de leitura, nomeadamente jornais, revistas e outros documentos que desenvolvam as conceções da criança relativamente aos aspetos figurativos e conceptuais do código escrito, o educador deve disponibilizar livros que possuam textos e imagens de qualidade artística para que a criança vá alargando as suas opções de leitura e vá apurando o gosto. Efetivamente, este encontro com os livros permite à criança desenvolver os seus conhecimentos emergentes de literacia, tal como é referido por diversos autores, e sintetizado por Mata (2008), ao enumerar quatro tipos de conhecimentos a esse nível: os conhecimentos ligados à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspetos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; as atitudes face à leitura e à escrita (p.10).

No entanto, e se a literacia emergente deve ser uma preocupação constante da parte do educador, também não é menos verdade que o livro, enquanto objeto estético, deve ser introduzido nas práticas educativas diárias do educador de infância, seja com o propósito de suscitar (apenas) o prazer da leitura, seja com o intuito de desenvolver a competência leitora da criança, que nele encontra uma linguagem metafórica e figurada e a configuração de mundos alternativos ao real. Em qualquer dos casos, importa que o educador recorra ao livro de forma sistemática, promovendo hábitos de leitura na criança, para que o contacto com a leitura e os livros se mantenha ao longo da vida.

Milhões (2005) refere, a propósito, que os livros para crianças são considerados “contentores mágicos que promovem as primeiras leituras e por isso devem ser usados sempre que necessário, não apenas na infância” (p.37), pois é importante que se continue a ler, que se continue a ter contacto com os livros. De facto, também é hoje em dia consensual que o livro infantil não se dirige apenas à criança (pré)leitora: também os adultos leem com agrado e satisfação os livros dirigidos ao potencial recetor infantil. Mendes (2013) refere, a

este propósito, que os livros para crianças não seduzem apenas o leitor infantil: “neles, o adulto reencontra a criança que já foi e reaprende a ler o mundo com os olhos virginais de espanto, com a inocência de quem se atreve a despir a pela de gente crescida e entrar numa outra dimensão: a do afeto e da ternura”. (p.36).

Por isso, um educador de infância apaixonado por livros e pela leitura mais facilmente conseguirá provocar nas crianças o mesmo entusiasmo e o mesmo prazer pela leitura. “O livro é um DIREITO da criança”, como defende Marchão (2013), e é com base nesse pressuposto que o educador deve promover o encontro permanente entre a criança e o livro.

Mergulhão (2008) explica que a dimensão artística, no caso dos livros para crianças pré-leitoras ou leitoras iniciais, se situa a dois níveis: verbal e icónico. Com efeito, como refere a autora, a linguagem literária manifesta-se na utilização de procedimentos estilísticos como as metáforas, as anáforas, as aliteraões, as comparações, as hipérboles, entre outros recursos que conferem ao texto verbal uma dimensão plurissignificativa. Por outro lado, as ilustrações que acompanham e complementam os textos verbais socorrem-se de mecanismos simbólicos, como as cores, os elementos compositivos que sublinham ou enfatizam determinadas partes do texto, interpretando-o, e dando possibilidade à criança de ver de outro modo o que a palavra não explicitou. Este diálogo entre os dois códigos, linguístico e visual, é essencial para alargar a competência leitora da criança, tenha ela a idade que tiver.

As perspetivas sobre a aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas nos últimos anos determinam o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita, como um processo precoce, onde a tónica assenta na criança, tendo esta um papel ativo (Mata, 2004). Desta forma, cada criança começa, atempadamente, a percorrer o seu caminho em direção ao sistema convencional de escrita. Quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, desta forma, a funcionalidade da leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia (Mata, 2008).

O processo de leitura e da escrita é, assim, um processo complexo que engloba diversas aptidões. Com efeito, sabe-se que a aprendizagem da leitura não se assume como um fim, mas sim como uma ferramenta que permite ao indivíduo melhorar o seu código linguístico e a sua capacidade comunicativa enquanto indivíduo falante, sendo que esta capacidade permite-lhe aceder a outras aprendizagens (Esteves, 2013). A leitura, bem como a fala, é um processo moroso que se desenvolve a partir do contacto com o meio linguístico envolvente (Silva, 2003), tornando-se fundamental desenvolver atividades promotoras da

linguagem oral/escrita, contemplando os processos que desenvolvem esta dicotomia (Martins & Niza, 1998). Já Sim-Sim (2007) afirma que, no seu contacto com o código escrito, as crianças se vão apropriando das regras e das conceções do código escrito, o que lhes permite perceber que as palavras são compostas por sílabas, as sílabas por grafemas, e que os grafemas se traduzem em fonemas. Esta compreensão permite aceder, mais tarde, ao conhecimento sintático, lexical e fonológico.

Mata (2006) afirma que a aquisição da literacia não é, assim, o resultado da exposição da criança a um meio rico em material escrito, mas depende muito da capacidade de outros envolverem a criança em atividades de literacia. Enquanto prática social, a literacia visa refletir processos, diferenças e desigualdades sociais, havendo, desta forma, necessidade de identificar práticas que privilegiem o desenvolvimento desta capacidade, respeitando a individualidade de cada indivíduo. Mais, “a literacia é um processo, não só de construção de uma perícia, mas também de desenvolvimento de competências sociais através da interação com o texto, em contexto com outros” (Delgado-Gaitan, 1990, citado por Mata, 2006, p. 21).

### **2.5.2 O Papel das Famílias na Promoção da Literacia Emergente**

Os estudos relativos aos comportamentos emergentes de leitura têm incidido não só a nível institucional, mas também no contexto familiar, revelando a importância que os contextos informais têm na emergência da literacia (Fernandes, 2004). As estruturas e funções familiares têm sofrido alterações mas esta mantém-se imprescindível no desenvolvimento pessoal e social da criança (Gonçalves, 1996).

É fundamental para o processo de aprendizagem da criança que esta contacte com a leitura e a escrita, independentemente das interações acontecerem através de jogos, brincadeiras ou em ambiente familiar. Através destes contactos, todas as crianças podem aprender coisas sobre literacia. Contudo, a aprendizagem no lar difere de família para família (Mata, 1999), uma vez que as práticas a que têm acesso dependem em grande parte dos valores e da cultura do grupo social a que pertencem bem como da forma como é abordada a literacia (Salgado, 2010).

Bettelheim e Zelan (1984) defendem que a aprendizagem da leitura é mais fácil se for adquirido em casa o amor pela mesma. Para além disto, afirmam que não é pelo seu valor intrínseco, mas sim pela atitude positiva dos pais em relação à leitura que fascina a criança. Esta atração não provém das vantagens de ordem prática que os pais retiram da leitura; a

criança reage à sua implicação emocional. Ela vê que os pais têm gosto em ler, e é isso que lhes desperta o desejo de saber ler.

Mas, nem sempre foi assim, antigamente, o desenvolvimento da leitura e da escrita era da total responsabilidade da escola, fazendo com que os pais não fizessem parte deste processo. Atualmente, esta etapa da aprendizagem da leitura e da escrita é encarada de outra forma, em que os pais e toda a família são elementos fundamentais para uma aprendizagem natural e significativa (Mata, 1999, 2008). A família é assim considerada fundamental no sucesso escolar das crianças, sendo mesmo referido em várias fontes de literatura, que os pais são os primeiros professores e que a casa é a primeira escola (Salgado, 2010).

A necessidade de aprender a ler é o primeiro passo para todo o processo. Para tal, esta necessidade, em famílias letradas é criada pela leitura de histórias. Deste modo, a criança percebe que se for capaz de ler sozinha não precisará de esperar pelos seus adultos significativos para que lhe leiam as histórias de que tanto gosta. Assim, o gosto pela leitura fica enraizado e com ele a vontade de aprender a ler (Salgado, 2010).

A capacidade de ler é uma aquisição cultural e fortemente determinada pelo contexto social em que a criança se desenvolve (Fernandes, 2004). Em ambientes familiares onde existem livros e onde são presenciados atos de leitura, as crianças têm oportunidade de desenvolver, um conjunto de aprendizagens que no futuro lhes vão ser úteis (Neves & Martins, 1994).

Ao crescer rodeada de materiais escritos, vendo ler e escrever e tentando ela mesma escrever, a criança, desenvolverá o gosto pela leitura e escrita. Assim, as aprendizagens não formais referentes à leitura e à escrita estarão iniciadas mesmo antes da entrada no ensino formal (Pessanha, 2001).

No entanto, como referido anteriormente, nem todas as crianças crescem rodeadas das mesmas oportunidades. Assim, aprender a ler torna-se mais difícil para crianças oriundas de meios em que a leitura e a escrita não são ferramentas tidas como importantes. Quando não existem práticas de leitura no lar, raramente as crianças têm a oportunidade de ter esta proximidade com o texto escrito. E quando contactam com o contexto escolar deparam-se com a dificuldade de decifrar letras, textos sem nexos, um livro escolar com palavras não muito utilizadas no dia a dia. Assim, o texto escrito é encarado como aborrecido e simplesmente remetido para o meio escolar. A leitura é assim posta de lado, parecendo não ter qualquer utilidade social (Salgado, 2010).

O contexto familiar e a forma como se estabelecem relações vai inevitavelmente influenciar a criança (Figueiredo, 2006). Viana e Ribeiro (2014), referem que:

Os pais são agentes privilegiados e os modelos dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. Através das oportunidades de contacto com a linguagem escrita que os pais proporcionam às crianças, em que a leitura e a escrita são experienciadas e validadas, os pais contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes. Os pais são «os primeiros professores da língua» (p.19).

Deste modo, cabe à escola, aos professores e educadores, ter em consideração o meio envolvente de cada criança, planeando o processo educativo de acordo com o contexto familiar e social de cada criança.

### **3. Contexto Socioeducativo**

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar foram realizados três estágios, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III, e de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final I e II.

O primeiro estágio teve lugar na valência de creche, numa Instituição Particular, situada no concelho de Odivelas. A sala que me acolheu foi a sala dos dois anos e o principal objetivo desta prática foi o desenvolvimento de competências profissionais enquanto futura educadora de infância.

O segundo e terceiro estágio foram realizados em jardim de infância, na mesma instituição abaixo referida na caracterização da instituição, mas com diferentes grupos de crianças e com diferentes educadoras cooperantes. Ambos os grupos são caracterizados neste relatório, na caracterização do grupo.

Embora ambos os estágios realizados em jardim de infância tivessem um cariz investigativo e fosse utilizada a mesma área temática em estudo e a mesma questão de investigação, os objetivos e o projeto implementado com os grupos foram diferentes. Assim, achei pertinente que neste relatório fosse apresentado somente o estágio realizado nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada III e de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final II, uma vez que, sinto que neste último estágio consegui aprofundar melhor a investigação, os meus conhecimentos e consegui atingir todos os objetivos do meu plano de investigação.

Este estágio ocorreu durante três meses, tendo início a 17 de outubro de 2017 e foi concluído a 18 de janeiro de 2018.

#### **3.1. Caracterização da Instituição**

Fundada em 2009, a instituição onde realizei o estágio é uma instituição particular com fins lucrativos, integrante na cidade de Odivelas, que reúne as valências de Creche e Jardim de Infância e que conta neste momento com 42 crianças inscritas neste ano letivo.

A rua onde se encontra é composta por prédios de altura média/alta com habitação, comércio e escritórios, nesta zona é possível verificar que existem centros de saúde, farmácias, bancos, um posto da P.S.P, entre outros. É uma rua movimentada, especialmente



por veículos automóveis ligeiros, tem uma grande proximidade ao metropolitano de Odivelas e um grande acesso a transportes públicos.

A instituição funciona num espaço com 250 m<sup>2</sup> e está distribuído da seguinte forma:

- Um berçário com fraldário, com capacidade para 8 crianças;
- Uma copa de leites;
- Um parque de estacionamento para os carrinhos de bebés;
- Uma sala dos 12-24 meses, com capacidade para 10 crianças;
- Uma sala dos 24-36 meses, com capacidade para 12 crianças;
- Uma sala de jardim de infância, com capacidade para 20 crianças;
- Duas casas de banho com fraldário para crianças;
- Uma cozinha;
- Um refeitório que se transforma numa área polivalente;
- Uma casa de banho com acesso a deficientes e uma casa de banho para visitas;
- Um escritório, uma sala das educadoras e uma sala de cacifos com casa de banho para funcionários;
- Espaço exterior de recreio com 70 m<sup>2</sup>.

Durante o período letivo operam neste estabelecimento duas coordenadoras pedagógicas, três educadoras, uma responsável de berçário, cinco auxiliares de ação educativa, uma empregada de limpezas e uma cozinheira.

Esta instituição tem alargado a sua rede de parcerias e relações com a comunidade em que se insere, promovendo uma maior qualidade dos serviços desenvolvidos de modo a oferecer uma resposta mais eficaz, face às necessidades sentidas pela comunidade. As instituições/entidades com quem colaboram são: Ginásio Clube de Odivelas, Biblioteca Municipal, Clínica Yourself e a Óptica Portuguesa.

O projeto educativo foi um dos documentos que não tive acesso, por decisão da direção da instituição, mas a informação que me foi facultada pela mesma, destaca que esta instituição defende uma educação global e complementar, que se adapta e evolui perante as suas mudanças, implicando uma avaliação e reflexão por parte de todos os intervenientes no processo educativo. É através dela que procuram, de forma coerente, proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento global e harmonioso através de atividades que fomentem o despertar das potencialidades individuais. Tendo por base o lema

“As crianças são o melhor do mundo”, pretendem fomentar nelas um despertar e uma sensibilização para tudo o que as rodeia. A missão da instituição é organizar-se dinamicamente com todo o meio envolvente.

A Instituição funciona das 7h30 às 19h00 e, caso as crianças permaneçam depois das 19.00h os encarregados de educação terão de pagar uma taxa.

Encontra-se aberta o ano inteiro, encerrando aos Sábados e Domingos, nos Feriados Nacionais e na Terça Feira de Carnaval, encerra também no Feriado Municipal de Lisboa, nos dias 24 e 31 de dezembro.

### **3.2. Caracterização do Grupo**

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo”. (Silva et al., 2016, p.24).

#### **3.2.1. Grupo 1**

A educadora titular da sala de jardim de infância, onde realizei o meu segundo estágio, é mestre em educação pré-escolar e tem 2 anos de serviço feitos nesta instituição. Com a educadora trabalha uma auxiliar e professores das áreas de enriquecimento curricular que trabalham em conjunto no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, sendo da responsabilidade de cada professor a aprendizagem/execução das respetivas propostas.

A sala do jardim de infância é uma sala heterogénea com crianças de 3, 4 e 5 anos, esta sala é constituída por treze crianças, das quais cinco são do género feminino e oito são do género masculino, onze nasceram no ano de 2013 e duas no ano de 2012, sendo que três crianças ainda têm três anos de idade, oito crianças têm quatro anos de idade e duas crianças já completaram os cinco anos de idade. No grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais, nem crianças cuja língua materna não seja o português.

Durante o meu período de estágio estiveram presentes doze crianças, isto porque uma das crianças da sala encontrava-se fora do país, por motivos profissionais dos pais.

Dez crianças do grupo vieram da creche, da sala dos dois anos e passaram este ano letivo, pela primeira vez, para o jardim de infância com a mesma educadora. Uma criança já frequentava o jardim de infância desta instituição o ano letivo passado e duas crianças

ingressaram pela primeira vez no jardim de infância em setembro, nesta instituição, estando anteriormente, a frequentar a creche e o jardim de infância noutras instituições.

As famílias são na sua maioria de estrato social médio e médio alto. Abaixo apresento o quadro 1 expositivo das habilitações literárias dos pais.

*Quadro 1: Habilitações Literárias dos Pais*

>12º Ano	12º Ano	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
3	6	14	1	1

É importante referir que neste grupo existem sete crianças que são filhos únicos, uma criança que tem um irmão mais velho, duas crianças que têm uma irmã mais nova e três crianças que têm um irmão mais novo. Este aspeto é muito importante na avaliação da criança, uma vez que é um indicador de influência comportamental e de desenvolvimento.

Segundo o levantamento de dados que fiz, as famílias deste grupo apresentam-se entre os 28 e os 50 anos de idade. Existem 11 famílias estruturadas, uma criança que vive com a mãe e uma criança que vive em dias intercalados, com a mãe e o pai, ou seja, os pais têm custódia partilhada.

### **3.2.2. Grupo 2**

A educadora titular da sala de jardim de infância, onde realizei o meu terceiro e último estágio, é mestre em educação pré-escolar e tem 4 anos de serviço feitos nesta instituição. Com a educadora trabalha uma auxiliar e professores das áreas de enriquecimento curricular que trabalham em conjunto no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, sendo da responsabilidade de cada professor a aprendizagem/execução das respetivas propostas.

Todas as atividades são planeadas pela educadora e auxiliar da sala e desenvolvidas pelas duas.

Quando questionada sobre o projeto curricular de turma a educadora explicou que a sua missão é que as crianças tenham oportunidade de vivenciar experiências ricas e variadas que despoletem o interesse pelo mundo, levando-as a questionar o que acontece à sua volta. Neste sentido, a equipa de sala planifica, partindo das dúvidas e interesses das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativos e respeitando as diferentes faixas etárias que constituem o grupo. Planificando de acordo com os “porquês” das crianças não

se descarta o respeito pelos documentos oficiais dirigidos à valência de jardim de infância. Deste modo, reconhece-se também, como objetivo da equipa educativa da sala, a intenção de planificar de forma transversal, abrangendo todas as áreas de conhecimento reconhecidas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar. Isto em articulação com os ideais do Modelo Curricular da Escola Moderna, onde os projetos fomentam a vivência de forma saudável de novas aprendizagens.

Os momentos de atividade, bem como os restantes momentos da rotina da sala de jardim de infância devem ser potenciadores do respeito pelo outro, bem como de um discurso correto. Deste modo, não se aplica um discurso infantilizado, mas sim um discurso adequado ao assunto e/ou área do conhecimento que está a ser abordado. Ainda neste sentido, objetiva-se que as crianças vão experienciando e aprendendo com a prática e não decorando conceitos ou conteúdos.

A estes objetivos gerais, unem-se outros, nomeadamente, incentivar a autonomia em todos os momentos da rotina e promover sentimentos positivos nas crianças. As crianças aprendem quando se sentem capazes e não quando têm medo de falhar. O erro integra o processo de aprendizagem.

A educadora refere que as suas intenções pedagógicas, bem como as suas estratégias para proporcionar momentos de aprendizagem ao seu grupo de crianças passam por criar um espaço de aprendizagem acolhedor e familiar; organizar o espaço de aprendizagem de forma objetiva que propicie a autonomia das crianças no mesmo; enriquecer cada uma das áreas de aprendizagem com materiais lúdico pedagógicos que criem desafios e estimulem a interação criança/criança e criança/adulto; linear uma rotina com momentos distintos que respeitem a energia das crianças; planificar atividades que respeitem a voz das crianças; proporcionar momentos de aprendizagem versáteis, ou seja, que integrem todas as áreas de conhecimento; enriquecer o trabalho de sala com o envolvimento das famílias; desenvolver uma ação que vá ao encontro das características de desenvolvimento das crianças com três e quatro e anos de idade.

A sala do jardim de infância é uma sala heterogénea com crianças de 3 e 4 anos de idade, esta sala é constituída por onze crianças, das quais três são do género feminino e oito são do género masculino, duas nasceram no ano de 2013 e nove no ano de 2012, sendo que nove crianças ainda têm três anos de idade e duas crianças já completaram os quatro anos de

idade. No grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais, nem crianças cuja língua materna não seja o português.

Oito crianças do grupo vieram da creche, da sala dos dois anos e passaram este ano letivo, pela primeira vez, para o jardim de infância com a mesma educadora, duas crianças já frequentava o jardim de infância desta instituição o ano letivo passado e uma criança ingressou pela primeira vez no jardim de infância em setembro, nesta instituição, estando anteriormente, a frequentar a creche noutra instituição.

As famílias são na sua maioria de estrato social médio e médio alto. Abaixo apresento o quadro 2 expositivo das habilitações literárias dos pais.

*Quadro 2: Habilitações Literárias dos Pais*

>12º Ano	12º Ano	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
1	3	12	3	3

É importante referir que neste grupo existem cinco crianças que são filhos únicos, três crianças que tem um irmão mais velho, uma criança que tem uma irmã mais nova e duas crianças que têm um irmão mais novo. Este aspeto é muito importante na avaliação da criança, uma vez que é um indicador de influência comportamental e de desenvolvimento.

Segundo o levantamento de dados que fiz, as famílias deste grupo apresentam-se entre os 31 e os 46 anos de idade. Existem nove famílias estruturadas e duas crianças que vivem em dias intercalados, com a mãe e o pai, ou seja, os pais têm custódia partilhada.

### **3.3.Caracterização do Ambiente Educativo**

#### **3.3.1. Dimensão Espacial**

“Planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com os nossos modelos metodológicos, reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem” (Zabalza, 2001).

O espaço é de toda a importância na organização do grupo quer a nível de trabalho curricular como de desenvolvimento cognitivo e aprendizagens sociais, tão indispensáveis a esta faixa etária. “As crianças ativas precisam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam a aprendizagem ativa”. (Hohmann, 1995).

A sala de jardim de infância é um espaço amplo, luminoso e bem ventilado. As janelas amplas que constroem uma das suas paredes conferem ao espaço um ambiente tranquilo e acolhedor. À luz natural que recheia a sala, estas janelas são também responsáveis pelo contacto com o exterior. Uma das janelas assume a função de porta e permite que o espaço exterior dê continuidade ao espaço sala, possibilitando à equipa educativa da sala proporcionar às crianças um conjunto de experiências ao ar livre. A sala tem um armário de arrumação para o material da educadora, ar condicionado e fora da sala existe uma estante com prateleiras individuais, devidamente identificadas, para a colocação dos respetivos pertences de cada criança. Nas paredes da sala de atividades estão dispostos vários trabalhos feitos pelas crianças, um mapa de presenças, um mapa de aniversários, um mapa de regras da sala e um mapa de tarefas semanais.

Assim, o espaço da sala de jardim de infância procura ser um espaço acolhedor e agradável para as crianças que a exploram diariamente, estando organizada em áreas atrativas e oferecendo materiais responsáveis por despertarem a curiosidade e por fomentarem a interação entre pares, mas também entre as crianças e os adultos presentes.

Forneiro (2008) afirma que a sala de atividades tem sempre algo que faz parte da personalidade de cada educadora, tal como quando vamos a casa de alguém, esta está mobilada consoante a personalidade e gosto de cada um. De salientar que neste caso, a educadora referiu que ao longo do ano a sala é modificada/alterada de forma a responder melhor aos desafios das crianças.

Para Forneiro (2008) o ambiente educativo deve ser acolhedor, de maneira a que todos os intervenientes consigam interagir de uma forma positiva, de maneira a enriquecer ainda mais as situações de aprendizagem/desenvolvimento das crianças. Este autor defende ainda que o espaço físico caracteriza-se como sendo um espaço organizado e estruturado, facilitando o acesso ao conhecimento.

A sala de jardim de infância encontra-se organizada em áreas objetivas que respeitam as áreas de conhecimento. Neste sentido, diferenciam-se oito áreas organizacionais do espaço educativo: Área da Garagem; Área da Casa; Área do Tapete; Área da Leitura; Área da Matemática e das Ciências; Área da Escrita; Área da Pintura e Área da Mesa.

Em cada, uma das áreas encontram-se materiais concretos que incentivam a criança a experienciar e explorar, concretizando diferentes objetivos pedagógicos.

Assim a sala do jardim de infância encontra-se dividida em áreas como:

**Área da mesa:** esta área permite às crianças a possibilidade de desenvolverem trabalho dirigido e trabalho livre, tendo à sua disposição uma mesa redonda grande de trabalho, 4 cadeiras (apropriadas à estatura média do grupo) e uma pequena estante com papel de diversos tamanhos e texturas, lápis de cera e cor e canetas de cor. O facto de permitir trabalhar em grupo, leva a que as crianças desenvolvam a noção de coletivo, trabalho em equipa, respeito pelas opiniões dos outros e sentido crítico. Nesta área existem também jogos simples, de encaixe, sequenciação, identificação, seriação que permitem desenvolver noções lógico-matemáticas, desenvolvimento de motricidade fina, formação de classes e/ou modelos. Estas atividades proporcionam momentos de calma e concentração.



Figura 1: Área da mesa

**Área da leitura:** esta área proporciona momentos de partilha de ideias e histórias, estimula o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação, bem como momentos de relaxamento, pois para além da existência de uma caixa com livros adequados à faixa etária, encontram-se várias almofadas e um puf, de forma a tornar o espaço confortável. Esta área facilita o desenvolvimento da capacidade de memorizar e recontar, bem como o contacto com diferentes códigos escritos.



Figura 2: Área da leitura

**Área da casinha:** a área da casinha concede múltiplas aprendizagens, sendo uma área transversal. Aqui as crianças podem dramatizar contos/histórias, representar situações do quotidiano (papéis, situações, pessoas) e assim valorizar a expressão de sentimentos e ideias. A casinha permite o desenvolvimento do “faz-de-conta”, do jogo dramático, que é vital na



Figura 3: Área da casinha

exploração de experiências e vivências, na correta utilização de objetos e instrumentos em determinadas situações e na relação de conflitos. Esta área possui: uma mesa com duas cadeiras, um fogão e um frigorífico, armário de arrumação, cama do bebé, sanita, conjunto

de limpeza (balde, esfregona, vassoura e pá), utensílios de cozinha alimentos em tecido, um bebé, telefone, telemóvel, malas e carteiras, chaves óculos de sol e uma caixa com roupa.

**Área da garagem:** esta área é facilitadora de socialização, pois permite às crianças brincarem tanto individualmente como a pares. O tapete aí existente (tapete com desenho de estradas e elementos identificativos de uma cidade), e a garagem de madeira que possui uma grande variedade de carros de brincar e aviões, permitem que as crianças representem vivências da utilização da via pública, bem como a coordenação óculo-manual nos percursos e contorno de obstáculos. Esta área possui também uma mesa de trabalhos manuais e ferramentas variadas (martelo, chave de fendas, serrote, etc.).



Figura 4: Área da garagem

**Área do tapete / Jogos de chão/blocos:** esta área facilita o desenvolvimento da capacidade de manuseamento das estruturas verticais, horizontais e circulares. Desenvolve o pensamento espacial e proporciona aprendizagens como a classificação, agrupamento e comparação. As explorações podem ser individuais, pequeno ou em grande grupo. Esta área possui: legos, peças de madeira, mapa de presenças, mapa das regras, conta dias, caixa de correio e cesto da estação do ano.

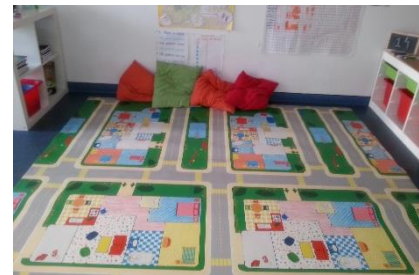


Figura 5: Área do tapete

**Área das ciências e da matemática:** esta área possui uma mesa e duas cadeiras, jogos alusivos ao número, jogos alusivos à relação entre o número e a quantidade, mapa-mundo, globo terrestre, Ímanes, objetos diversos que reagem e não reagem aos ímanes, lupas, animais pequenos em peças de acrílico, bandeiras alusivas às diferentes nacionalidades das crianças e um cartaz do corpo humano em tamanho real.



Figura 6: Área das ciências e da matemática



## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

**Área da escrita:** esta área possui uma mesa e duas cadeiras, um computador portátil, jogos alusivos às letras, cartões diversos de palavras, folhas brancas e lápis de carvão, jogo para escrever e apagar e um quadro magnético com canetas.



Figura 7: Área da escrita

**Área da pintura:** Esta área possui um cavalete, vários pincéis e Tintas de variadas cores, folhas de papel manteiga, molas e batas de plástico.



Figura 8: Área da pintura

**Área exterior:** esta área refere-se ao recreio, que possui um escorrega e vários triciclos, nele é possível desenrolar atividades físicas, de exploração e experimentação. É ainda de referir que este espaço é de extrema importância para as crianças, pois permite criar jogos dramáticos e motores.



Figura 9: Área exterior

A organização e o equipamento do espaço revelam, portanto, uma importante abordagem educativa, pois “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101).

Relativamente à organização espacial, seguidamente apresento a planta da sala de jardim de infância:

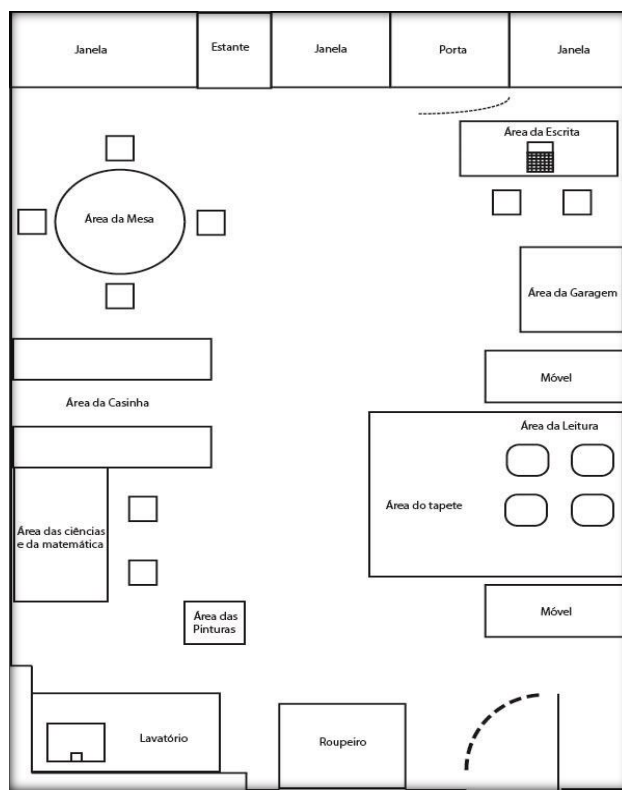


Figura 10: Planta da sala de jardim de infância

### 3.3.2. Dimensão Temporal

Nesta sala, como em todas as outras, existem rotinas, completando assim a dimensão temporal. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) horários e rotinas são promotores de sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. Esta segurança proporciona às crianças autonomia.

A rotina de jardim de infância contempla momentos díspares que objetivam respeitar a energia das crianças e a sua disposição para estar, ouvir e envolver-se. Neste sentido, reconhece-se momentos mais intensos, bem como momentos menos intensos. No período da manhã, encontram-se a concretização das atividades orientadas, onde a concentração das crianças é mais significativa e, nos momentos da tarde, as atividades livres ou que, apesar de orientadas, são mais lúdicas. Esta organização pode ser alvo de alterações, ou seja, se o grupo está mais agitado, valoriza-se as atividades lúdicas que evoquem o retorno a calma,

mesmo que isto aconteça no período da manhã e que as atividades orientadas tenham que transitar no período da tarde.

O tempo em que este grupo vive é gerido de acordo com o horário previamente estabelecido:

Calendário Semanal				
2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Matemática	Conhecimento do Mundo	Expressão Oral e Escrita	Expressão Motora Expressão Musical	Expressão Plástica
Formação Pessoal e Social				
<b>Observação:</b> O dia da semana em que são exploradas as áreas de conhecimento pode ser alterado consoante os projetos que ocorrem na sala de atividades.				

Calendário Semanal das Atividades Extra Curriculares				
2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
	Expressão Musical: 11:00 Dança: 15:00	Inglês: 15:00	Expressão Motora: 10h30	
<b>Observação:</b> Quando, por motivo de falta do professor, as sessões não acontecem, estas serão recompensadas numa data a combinar.				

Figura 11: Calendário Semanal

Casualmente poderá haver algumas alterações ao mesmo, de acordo com a dinâmica do grupo.

A rotina do grupo vai-se desenrolando da seguinte forma:

Dia Tipo		
Manhã	Acolhimento	7:30 às 9:45
	Reforço da Manhã	9:00
	Higiene Arrumação dos Casacos e dos Brinquedos	9:45
	Canção do Bom Dia Marcação das Presenças	10:00
	Atividades Orientadas (projetos)	10:30
	Brincadeira Livre	11:00
	Higiene	11:45
	Almoço	12:00
	Higiene	13:00
Sesta Brincadeira Livre e/ou Jogos Orientados (crianças que não dormem)		
Tarde	Atividades Orientadas (conclusão) ou Brincadeira Livre	15:00
	Higiene	15:45
	Lanche	16:00
	Entrega	17:00 às 19:00
	Reforço da Tarde	17:30

Figura 12: Horário da rotina do grupo

No final do dia, a seguir ao lanche, se o tempo o permitir, as crianças vão para o recreio, caso contrário ficam no refeitório que se transforma em área polivalente. Este tempo é destinado a atividades livres. A educadora realiza sempre atividades orientadas, todavia, nos outros momentos designados livres, permite que as crianças explorem livremente o espaço. Cada criança usufrui do espaço exterior organizando o jogo necessário para o seu desenvolvimento, relacionando-se com os vários colegas e adultos da escola.

Segundo Post e Hohmann (2011) cada criança realiza as suas escolhas consoante o seu nível de desenvolvimento e os seus interesses pessoais. É no tempo de escolha livre que as crianças têm a oportunidade de explorar e de brincar sem interrupções.

### **3.3.3. Dimensão Relacional**

Em relação à dimensão relacional, esta diz respeito às relações que se estabelecem, ou seja, é importante que se mantenha uma boa relação entre todos os intervenientes, criança, adulto e comunidade.

Com base nas conversas com a educadora cooperante e com base nas observações que realizei ao longo do estágio, posso referir que este é um grupo dinâmico, interessado e afetuoso, demonstram também gostar muito de atenção, o que é natural nestas idades.

As crianças têm uma boa relação de amizade entre elas e de entreajuda, são um grupo unido e nas brincadeiras que fazem tanto em sala como no espaço exterior (recreio) brincam muito em grupo. Na realização de tarefas também cooperam uns com os outros, embora existam algumas crianças que ainda revelam dificuldades em respeitar os colegas e em cooperarem uns com os outros. Consequentemente geram-se conflitos considerados naturais nesta fase de desenvolvimento, sendo por isso importante a criação de estratégias que ajudem as crianças a chegar à compreensão do que podem ou não fazer, de como podem tentar superar as dificuldades que vão surgindo. O educador desempenha aqui o papel de mediador e de incentivador à participação na construção do seu próprio conhecimento. Este é um trabalho que tem de ser realizado diariamente

Na relação educadora/criança e vice-versa, a educadora é muito comunicativa, carinhosa, amiga e atenta, e as crianças também demonstram uma grande afetividade pela educadora e pela auxiliar da sala.

Segundo Gecas, Calonico e Thomas (1974) “os educadores que demonstram calor humano, respeito, empatia e aceitação têm maior probabilidade de nutrir autoimagens positivas nas crianças do que aqueles que demonstram expectativas negativas”.

Maccoby (1980) defende que “o comportamento e as expectativas dos educadores também influenciam a autoestima das crianças, dado que é por meio das interações com pessoas significativas nas suas vidas (família, pares, educadores/professores) que as crianças começam a refletir sobre o valor que lhes é atribuído enquanto pessoas”.

As famílias destas crianças têm um papel de distinta importância na aprendizagem dos alunos sendo, segundo a educadora, na sua maioria famílias presentes, interessadas e que procuram apoiar as crianças na concretização dos trabalhos propostos. Acompanham as

atividades desenvolvidas e participam, na sua grande maioria, de forma ativa nas ações levadas a cabo pela instituição.

Para Marques (1997) “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p.6).

#### **4. Metodologia da Investigação**

Antes de mencionar as opções metodológicas, isto é, os métodos e técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica (Fortin, 2009), convém clarificar o que se entende por investigação. Assim sendo, uma investigação pressupõe irmos à procura do desconhecido, baseando-se sobretudo, na análise de sinais que possam suscitar distintas enunciações hipotéticas, pretendendo, deste modo, apurar qual das hipóteses formuladas terá a justificação mais plausível (Sousa, 2005). Por seu lado, Bell (2004) refere que iniciar uma investigação pressupõe que se sigam determinadas etapas, nomeadamente: escolher um tema, definir os objetivos do estudo, planear e definir a metodologia apropriada, selecionar os instrumentos de recolha de dados, solicitar permissão à organização onde irá desenvolver-se a investigação, bem como à população alvo, apresentar e interpretar os resultados e, por último, elaborar um relatório final. A metodologia enquanto fio condutor do processo de investigação, pretende-se que seja coerente e simples de forma a ser entendida por todos.

Assim, apresentar-se-ão a área temática em estudo, a questão de investigação, os objetivos da investigação, o desenho da investigação, a metodologia adotada, os participantes e a recolha de dados.

A área temática em estudo prende-se com a promoção da literacia emergente através da exploração de textos literários em jardim de infância. Esta problemática surgiu durante o período de observação, onde pude constatar o gosto particular de duas crianças, da sala do jardim de infância, pelos livros de histórias, e que conseguiram suscitar o interesse do restante grupo, que também mostrava grande interesse por histórias, ao partilharem o projeto dos livros de histórias realizado no ano letivo passado. Pude também observar que a área da leitura da sala não era muito rica e era pouco utilizada pelo grupo de crianças. Logo, e respeitando o interesse das crianças e o valor das obras literárias para a infância, foi criado o Projeto “Não Abras estas Histórias”, nome escolhido pelo grupo, com o objetivo de explorar textos literários utilizando diferentes estratégias e atividades, promovendo assim, a literacia emergente e potenciando a construção do projeto pessoal leitor/escritor.

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. O papel do/a educador/a

é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita. (Silva et al., 2016, p.71)

Para conhecer as práticas desenvolvidas no âmbito da Literacia Emergente, quer ao nível da conceptualização, quer ao nível da funcionalidade da linguagem escrita, e procurando refletir sobre esta problemática, formulei a seguinte questão de investigação: Que estratégias utilizar em jardim de infância para promover literacia emergente?

Assim, para responder há minha questão-problema inicial, foram delineados os seguintes objetivos:

- 1) Tornar o espaço da sala (ambiente educativo) promotor do desenvolvimento de práticas de literacia.
- 2) Explorar os vários livros de histórias, adequados a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, considerando as diferentes áreas de conteúdo.
- 3) Promover a importância da leitura de livros nas crianças e nas famílias, de modo a criarem o gosto pela leitura.
- 4) Utilizar estratégias diversificadas na abordagem da leitura de um livro.



#### 4.1. Esquema do Plano de Investigação



Figura 13: Esquema do Plano de Investigação

#### **4.2. Investigação sobre a própria prática**

A investigação sobre a própria prática de um educador/professor é, basicamente, uma reflexão e questionamento constantes que levam o profissional a melhorar a sua prática. Esta investigação é muitas vezes intuitiva, não sendo tão formal como uma investigação académica (Ponte, 2002). O grande objetivo de uma investigação sobre a própria prática é descobrir a natureza dos problemas e planear uma intervenção com vista a resolvê-los e assim regular a própria prática, aperfeiçoando-a para proporcionar melhores aprendizagens dos alunos.

O envolvimento dos futuros docentes em trabalho de investigação no contexto da sua formação inicial, segundo Munthe & Rogne (2015, citado por Santos, L. & Patacho, P., 2016), “constitui uma forma de garantir a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional”, e, segundo Flores (2015, citado por Santos, L. & Patacho, P., 2016), “A investigação surge na formação inicial precisamente como uma forma de potenciar a articulação entre a teoria e a prática, uma investigação que valoriza as ideias e as experiências pessoais dos futuros professores ao centrar-se nos problemas e nas preocupações emergentes da prática localmente contextualizada, mobilizando contributos teóricos diversificados para a sua análise”.

O paradigma de investigação em que se pode situar o trabalho de investigação realizado por mim, como futura docente, no âmbito do meu estágio é o Paradigma Participativo (transformação baseada na participação democrática), isto porque, segundo Lincoln, Lynham e Guba (2011, citado por Patacho, 2013), os aspetos ontológicos deste paradigma mostram que o objeto de estudo é construído socialmente (educador e crianças) mediante a participação na sala; o conhecimento corresponde a uma tomada de consciência partilhada entre o educador e a criança; o conhecimento da realidade baseia-se na participação. Segundo os aspetos epistemológicos este paradigma tem um conhecimento holístico e subjetivo porque ligado a contextos e experiências específicas: baseado na experiência e na participação. E por fim, segundo os aspetos metodológicos, este paradigma tem uma participação política em investigação-ação colaborativa e abordagens próximas da investigação-ação.

Uma estratégia de investigação em que a linguagem utilizada e os significados construídos durante o processo de investigação estão profundamente enraizados no contexto partilhado e em que todo o processo de investigação se baseia na prática numa constante construção de novos conhecimentos que emergem da análise partilhada da prática.

A metodologia de investigação sobre a própria prática pode-se inserir no Paradigma Participativo, porque, segundo Ponte (2002), “A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objetivos. Podemos apontar quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática: para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.” (p.3).

A investigação sobre a própria prática, de acordo com Ponte (2002), visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional. Ainda aqui os conceitos são parcialmente sobrepostos pois, por um lado, os membros da comunidade académica, sendo também professores, podem querer investigar a sua própria prática e, por outro lado, os professores podem querer fazer investigações sobre a sua prática tendo em vista a sua aceitação pela comunidade académica.

Esta investigação pode contribuir fortemente para o desenvolvimento profissional dos professores implicados e o desenvolvimento organizacional das respetivas instituições, bem com o gerar importante conhecimento sobre os processos educativos, útil para outros professores, para os educadores académicos e para a comunidade em geral. É um facto incontornável que os professores estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola sobre as suas realidades e problemas.

A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação. Os requisitos mínimos para que uma atividade se possa considerar

uma investigação, segundo um autor francês, Jacky Beillerot (2001), deve satisfazer três condições: produzir conhecimentos novos; ter uma metodologia rigorosa; e ser pública. Trata-se, sem dúvida, de três condições importantes.

Toda a investigação envolve quatro momentos principais: a formulação do problema ou das questões do estudo; a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões; e a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

O valor da investigação sobre a prática realizada por professores (ou por outros profissionais) depende da satisfação de determinados critérios de qualidade, tanto quanto possível consensuais para a respetiva comunidade de referência. Assim, uma investigação sobre a própria prática deve, segundo Ponte (2002): referir-se a um problema ou situação prática vivida pelos atores; conter algum elemento novo, possuir uma certa “qualidade metodológica”; ser pública; e exprimir um ponto de vista próprio dos respetivos atores e a sua articulação com o contexto social, económico, político e cultural.

#### 4.3. Calendarização e Descrição das Etapas de Investigação

<b><u>Etapas</u></b>  <b><u>Mês</u></b>	<b>Formulação do Problema</b>	<b>Revisão do Problema</b>	<b>Recolha de Dados</b>	<b>Interpretação da informação recolhida através da observação e análise de documentos</b>	<b>Divulgação dos Resultados e Conclusões Obtidas</b>
<b>Outubro</b>	Questão de investigação	<b>X</b>	<b>X</b>		
<b>Novembro</b>		Revisão de literatura sobre a questão	Elaboração da primeira entrevista feita às crianças e do primeiro questionário feito aos pais.		

<b>Dezembro</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		
<b>Janeiro</b>			Elaboração da segunda entrevista feita às crianças e do segundo questionário feito aos pais.	Análise sobre o que foi observado e análise das entrevistas feitas ao grupo de crianças e inquéritos feitos aos pais.	A que conclusões chego com a análise da recolha dos dados

Figura 14: Calendarização e Descrição das Etapas de Investigação

#### 4.4. Participantes

A presente investigação decorreu numa instituição particular com fins lucrativos, integrante na cidade de Odivelas, que reúne as valências de Creche e Jardim de Infância.

Os participantes foram as crianças da sala de jardim-de-infância. Esta é uma sala heterogénea com crianças de 3 e 4 anos de idade e é constituída por onze crianças, das quais três são do género feminino e oito são do género masculino, duas nasceram no ano de 2013 e nove no ano de 2012, sendo que nove crianças ainda têm três anos de idade e duas crianças já completaram os quatro anos de idade. No grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais, nem crianças cuja língua materna não seja o português.

As famílias, deste grupo de crianças, também participaram nesta investigação, principalmente ao responderem aos questionários que lhes foi feito.

#### 4.5. Recolha de Dados

##### 4.5.1. Identificação e Descrição das Técnicas

- **Observação**

Observar é uma capacidade humana essencial para fazer juízos e que determina as nossas decisões sobre tudo o que nos rodeia. A maior parte daquilo que se sabe sobre os contextos de vida vem da capacidade de observação (Angrosino, 2012). Um dos instrumentos e estratégias de registos de dados por mim utilizados foi a observação. A

observação, do tipo participante, foi utilizada quotidianamente, pois permite um conhecimento direto dos fenómenos e do contexto onde os mesmos ocorrem.

A observação participante acontece quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado e ao haver um contacto permanente com o grupo, o observador interage constantemente com o intuito de estabelecer relações, para construir afinidades e para responder às necessidades pessoais e sociais das crianças (Estrela, 1994, p.31).

- **Análise Documental**

A análise documental que fiz baseou-se com uma leitura exploratória que incidiu principalmente sobre documentos relativos à Literacia Emergente (tema da investigação).

Esta análise teve a função de complementar os dados obtidos na investigação. Segundo Lessard, Goyette e Boutin (1990) “A análise documental trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p.14).

#### **4.5.2. Identificação e Descrição dos Instrumentos**

A seleção dos instrumentos não só depende das questões de investigação, mas também da situação de investigação concreta, isto é, do contexto, pois só a visão global permite determinar o que será mais adequado e o que será capaz de fornecer os dados pretendidos. A escolha dos instrumentos de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e dos participantes a serem investigados. Portanto, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se selecionar cuidadosamente os instrumentos.

Os instrumentos que selecionei foram:

- **Diário de Bordo**

“As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.8)

Os registos que elaborei no diário de bordo foram o mais detalhado possível. Descrevi situações e notas pessoais relativas aos acontecimentos. Todos os registos foram datados.

O diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Como acompanha o professor-investigador durante toda a investigação, é uma fonte de dados muito fecunda para a análise da ação em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor sobre o decurso da mesma (McNiff e Whitehead, 2003, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89).

- **Registo Fotográfico e Vídeo**

Para apoiar e conferir validade à observação e às anotações do diário de bordo, que elaborei ao longo dos dias de estágio, recorri ao registo por meios tecnológicos: fotografias e vídeos.

Registo fotográfico: As imagens contêm informação visual para mais tarde serem analisadas, servindo também para ilustrar o envolvimento das crianças em determinado momento.

Registo de vídeo: “A sua principal finalidade é a obtenção de registos de um acontecimento, podendo mais tarde estudá-lo. A câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam” (Sousa, 2005).

- **Questionário**

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), o questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representantes de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Pardal & Correia (1995) defendem que o questionário é um conjunto de questões estruturadas com o fim de obter dados das pessoas a quem se dirige. O questionário pode ser de administração direta quando é o próprio inquirido a registar as opções de resposta e de administração indireta quando é o próprio investigador (ou inquiridor) que preenche em função das respostas dadas pelo respondente.

Os questionários que elaborei eram de questões abertas, uma vez que, neste tipo de questões não há qualquer limitação às respostas a dar pelos inquiridos, estes respondem livremente à questão. O tratamento de informação é mais difícil, mas os dados obtidos são mais ricos, uma vez que revelam os motivos da tomada de posição dos inquiridos.

Estes questionários foram dirigidos aos pais com a intenção de perceber se e de que modo as famílias participam na promoção da literacia emergente dos seus educandos.

- **Entrevista**

Segundo os autores Bruyne et al. (1975), citado por Tuckman (2000), Quivy & Campenhoudt (1992) e Pardal e Correia (1995), a entrevista é tida como uma técnica de investigação que permite recolher informações e dados, utilizando a comunicação verbal. A forma oral ou escrita, presencial ou não presencial, aberta ou fechada, estruturada ou não estruturada, assume-se como opções livres do investigador na criação e desenvolvimento do guião de entrevista, instrumento para recolher, através de questões, as informações que pretende em relação ao estudo. Assim, o guião de entrevista assume-se como uma forma de organização e recolha de informação para um conjunto de questões em regime oral e presencial, que desenvolve-se noutros aspetos ao nível da estruturação (não estruturada, estruturada e semiestruturada). A entrevista, em investigação qualitativa, pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas, permite avaliar ou consolidar determinadas conclusões da observação participante ou mesmo ultrapassar algumas limitações desta técnica de recolha de dados.

Partindo do pressuposto e considerando que uma entrevista, independentemente dos objetivos que se pretendem alcançar através dela, é um ato de comunicação interpessoal “cara-a-cara”, as técnicas e estratégias a utilizar no seu desenrolar derivam necessariamente dos diversos aspetos que caracterizam os processos de comunicação e interação humana.

É por esta razão que qualquer estratégia e técnica de entrevista terá necessariamente que resultar de uma reflexão crítica em torno dos diversos aspetos que caracterizam os contextos e as dinâmicas próprias dos atos comunicacionais, no sentido de identificar as melhores ou as mais ajustadas soluções estratégicas a adotar quando o entrevistador tem de levar por diante uma entrevista com o objetivo de procurar informação, que está na posse do sujeito a entrevistar, e a cujo acesso e conhecimento é determinante para o entrevistador realizar convenientemente o seu trabalho de cabal esclarecimento de um quadro factual que



à partida desconhece. A análise de uma entrevista insere-se na análise de conteúdo, um método muito utilizado no âmbito da investigação qualitativa.

As entrevistas que realizei foi do tipo semiestruturada, o que permitiu colocar perguntas ao longo da conversação que não estavam previstas no guião e assim elucidar algumas respostas por parte dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas ao grupo de crianças da sala do jardim-de-infância e teve como objetivo perceber os gostos e os hábitos de leitura e de escrita nas crianças.

## **5. Plano de Ação**

### **5.1. Enquadramento da Metodologia de Trabalho por Projeto**

#### **O Trabalho de Projeto, segundo Felizardo (2001)**

A Metodologia de Trabalho de Projeto tem como linha de fundamentação a preparação e orientação dos alunos para a resolução de situações problemáticas, formulação de questões e de procura de respostas. Nesta metodologia de ensino são praticadas competências essenciais para viver em sociedade, tais como, a comunicação, a gestão de conflitos, o trabalho em equipa, a tomada de decisão e a avaliação. Esta metodologia estabelece uma ligação bastante forte entre a teoria e a prática. Sendo uma metodologia que aposta no trabalho em equipa, permite encontrar mais do que uma solução, percorrendo caminhos diferentes.

O objetivo principal da pedagogia de projeto é a necessidade de concretizar um projeto que contenha em si linhas para a resolução de determinados problemas já identificados. A grande dificuldade passa, por vezes, em como identificar a situação problemática. Podemos referir dois pontos de partida para situações problemáticas: o primeiro, a existência de uma situação que queremos modificar (o que existe? o que pretendemos modificar? porquê? como?); o segundo, falta de respostas, por parte dos alunos, a alguns temas. Uma vez identificado o problema, inicia-se a elaboração do projeto, tendo em conta as decisões educativas (que respostas ter em conta; os intervenientes; as práticas). Sendo uma metodologia centrada na resolução de situações problemáticas, este deve ser propícia ao desenvolvimento de novas aprendizagens, estreitando a ligação escola-comunidade.

Esta metodologia de trabalho implica a participação de todos, e nela o educador é o inspirador que estabelece limites e orienta os trabalhos do grupo, elabora o projeto em função dos objetivos definidos e da observação dos alunos: necessidades e características. O docente é o coordenador e o informador que intervêm por iniciativa própria, ou dos alunos, à medida que o trabalho avança.

O trabalho de projeto é uma ajuda preciosa à formação do indivíduo que aprende a interrogar-se, a orientar o trabalho, a levar a cabo uma tarefa, a assumir as suas responsabilidades.

A avaliação do trabalho de projeto é feita em conjunto por todos os intervenientes e deve estar centrada em três aspetos:

1. **O decorrer do processo:** Avaliação contínua; procura de respostas; reajustes na planificação quando necessários;
2. **A avaliação do trabalho:** Forma como os intervenientes se empenharam no desenvolvimento do projeto e no processo final;
3. **A resposta ao problema inicial:** Tentativa de resolver um problema identificado; o decorrer do processo (o que resultou e o que seria necessário alterar).

### **Desenvolvimento do Trabalho de Projeto, segundo Vasconcelos (2011)**

A planificação do trabalho deve ser feita em conjunto com as áreas curriculares que vão participar no projeto e de acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT).

O trabalho de projeto apresenta quatro fases:

**Fase I:** Definição do problema;

**Fase II:** Planificação e desenvolvimento do trabalho;

**Fase III:** Execução;

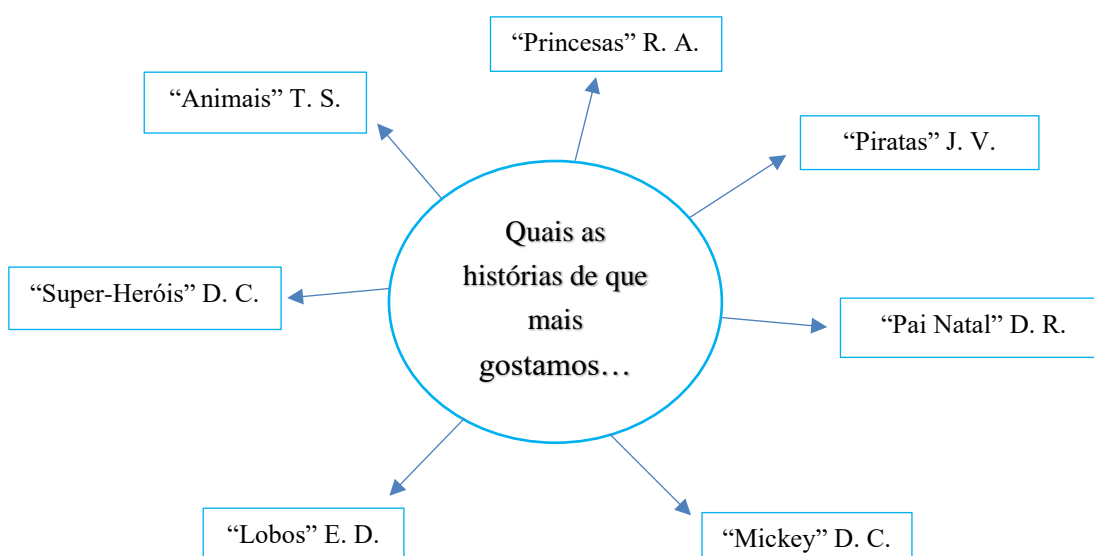
**Fase IV:** Divulgação/Avaliação.

### **5.2. Situação Desencadeadora**

O projeto surgiu durante o período de observação, onde pude constatar o gosto particular de duas crianças, da sala do jardim de infância, pelos livros de histórias, e que conseguiram suscitar o interesse do restante grupo, que também mostrava grande interesse por histórias, ao partilharem o projeto dos livros de histórias realizado no ano letivo passado. Pude também observar que a área da leitura da sala não era muito rica e era pouco utilizada pelo grupo de crianças. Logo, e respeitando o interesse das crianças e o valor das obras literárias para a infância, foi criado o Projeto “Não Abras estas Histórias”, nome escolhido pelo grupo, com o objetivo de explorar textos literários utilizando diferentes estratégias e atividades, promovendo assim, a literacia emergente e potenciando a construção do projeto pessoal leitor/escritor.

### 5.3. Questões de Base que Sustentam o Projeto

Após a decisão de iniciar este projeto, questionei as crianças relativamente a este tema dos livros de histórias perguntando que livros existiam, quais os livros que mais gostavam e se os livros eram todos iguais. Algumas crianças sabiam explicar que os livros não eram todos iguais, mas outras mostravam-se um pouco baralhadas e somente sabiam dizer quais os livros de que mais gostavam. Foi então, assim, depois de alguma discussão, que criámos uma chuva de ideias sobre “quais as histórias de que mais gostamos”, onde registei os diferentes contributos das crianças.



### 5.4. Áreas de Conteúdo com Maior Incidência

Face às características do grupo e do tema a investigar, todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as duas áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Expressão Plástica e da Expressão Dramática.

### 5.5. Grandes Intenções do Projeto

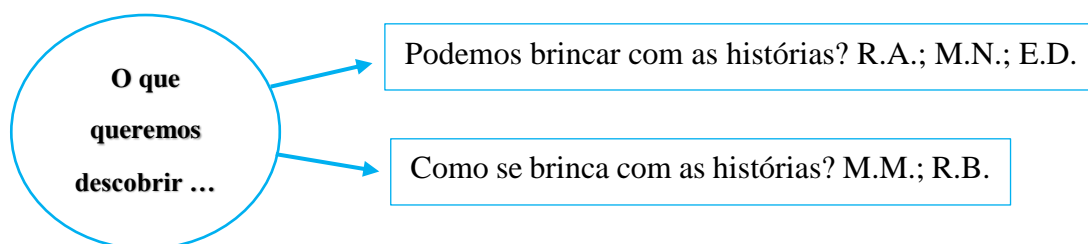
Entendeu-se que o tópico interessava ao grande grupo, estava adequado ao contexto e oferecia um interessante potencial para envolver as famílias, pelo que de imediato se formularam as grandes intenções:

- Disponibilizar e explorar livros de qualidade, tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético;
- Proporcionar às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler ou escrever;
- Envolver as crianças em jogos de linguagem;
- Promover e integrar regularmente a leitura e a escrita em atividades significativas para as crianças, que envolvam tarefas de literacia, partindo dos seus interesses, iniciativas e vivências;
- Envolver as crianças em conversas sobre atividades de leitura e escrita;
- Envolver as famílias nas práticas de leitura desenvolvidas no jardim-de-infância, incentivando a sua colaboração;
- Criar e promover um espaço e ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura que facilitem a concentração e o envolvimento;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreajuda e na solidariedade.

### 5.6. Fases do Projeto

#### Fase I - Definição do Problema

Após definido o tema “Projeto dos Livros de Histórias”, dei início à planificação do mesmo. Neste primeiro momento, e com base no que as crianças pensam saber acerca do tópico, fiz o levantamento do que queriam descobrir e surgiram assim as duas perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto:



## **Fase II - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho**

Em grande grupo, as crianças definiram quais as formas de recolha de informação.

- **Onde Vamos Pesquisar:**

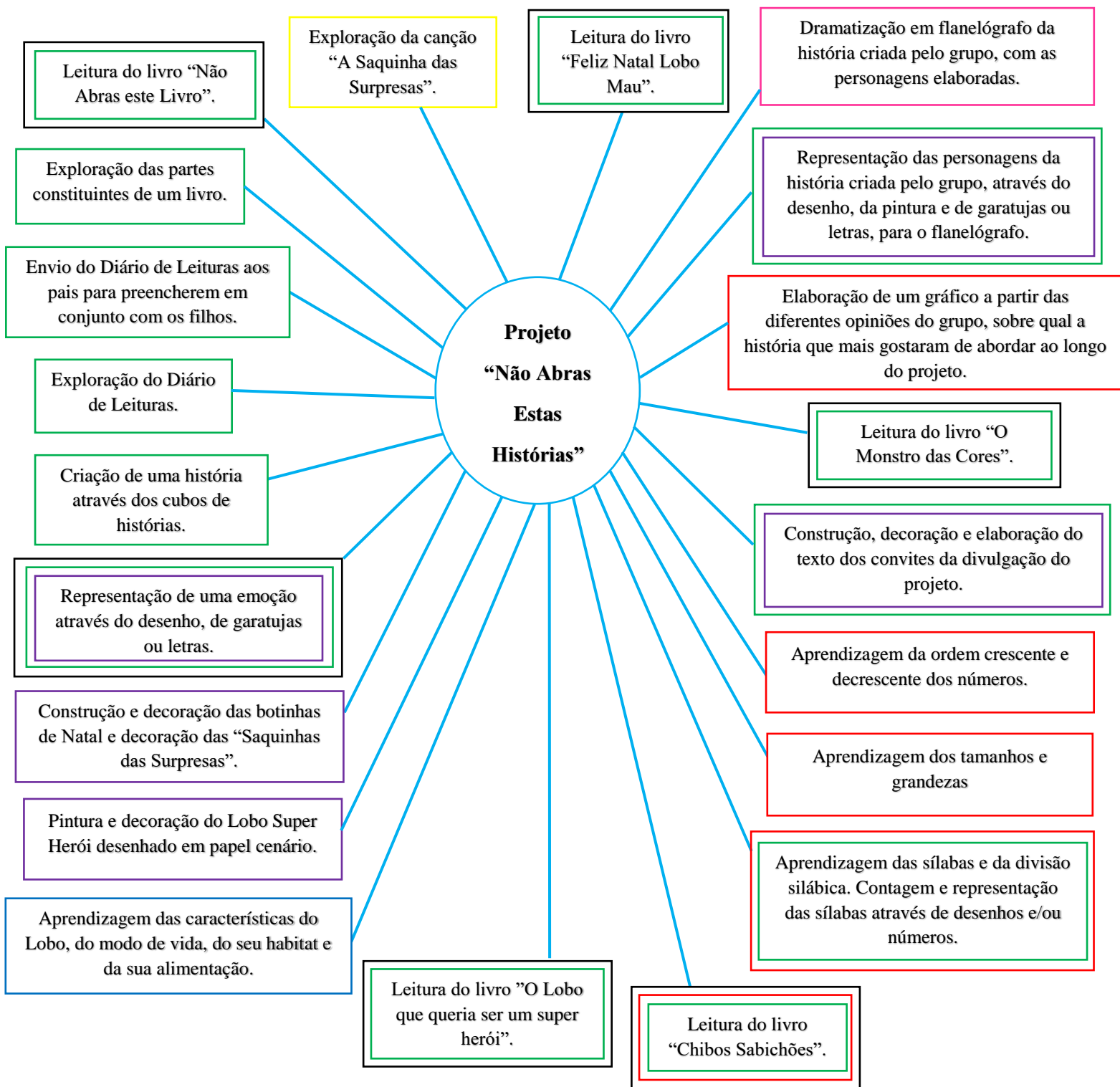
- Livros. D. C.; T.S.
- Pais. M. M.; M. N.

Depois de terem decidido onde iriam pesquisar, perguntei o que gostariam de fazer sobre o tema do projeto. Estas foram as propostas das crianças de onde surgiu a teia.

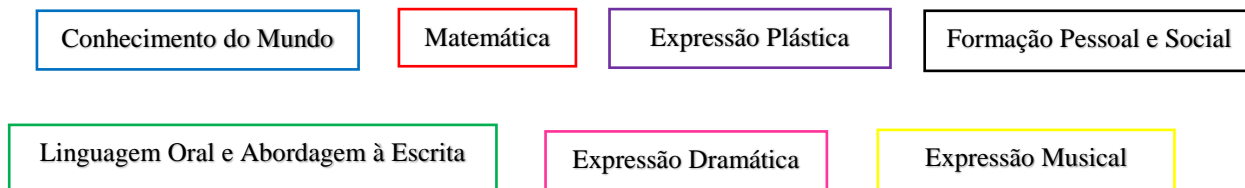
### **O que queremos fazer:**

- Gostávamos de ler histórias. T.S.; J.V.;M.M.
- Brincar com as histórias. P.F.; R.B.
- Fazer uma história. D. C.; E.D.
- Conhecer e brincar com o Flanelógrafo. D.R.; R.A.

### Fase III – Execução - Planificação em Teia do Plano de Ação



#### Legenda:



A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

**Fase III – Execução**

**Calendarização/Cronograma**

Semana	Mês	Fases do Projeto	Atividades
1ª Semana	Outubro	Observação	
2ª Semana	Outubro	Observação	
3ª Semana	Novembro	Observação e Definição da Problemática	
4ª Semana	Novembro	Planificação e Implementação	Aprendizagem da música “A Saquinha das Surpresas”; Aprendizagem das partes constituintes de um livro; Leitura do livro “Não Abras este Livro”; Construção, preenchimento e exposição do “Diário de Leituras”; Exposição da informação do projeto e do primeiro livro abordado. Leitura do livro “O Lobo que queria ser um super-herói”; Exposição da ficha do diário de leituras e da informação do segundo livro abordado.
5ª Semana	Novembro	Planificação e Implementação	Pintura e decoração do Lobo desenhado em papel cenário; Aprendizagem das características físicas do lobo, do modo de vida, do seu habitat e da sua alimentação; Registo da informação adquirida sobre o lobo e colagem das imagens do lobo, do seu habitat e da sua alimentação em cartolina, e exposição.
6ª Semana	Dezembro	Planificação e Implementação	Leitura do livro “Chibos Sabichões”; Aprendizagem dos tamanhos e grandezas; Exposição da ficha do diário de leituras e da informação do terceiro livro abordado. Aprendizagem das sílabas e da divisão silábica; Contagem e representação das sílabas de cada nome das personagens da história “Chibos Sabichões” e do nome das crianças, através de desenhos e/ou números.
7ª Semana	Dezembro	Planificação e Implementação	Leitura do livro “Feliz Natal Lobo Mau”; Exposição da ficha do diário de leituras e da informação do quarto livro abordado. Construção, pintura e decoração das botinhas de natal e das “Saquinhas das Surpresas”.
8ª Semana	Janeiro	Implementação	Leitura do livro “O Monstro das Cores”; Exposição da ficha do diário de leituras e da informação do quarto livro abordado. Representação de uma emoção através do desenho e de garatujas ou letras.
9ª Semana	Janeiro	Implementação	Criação de uma história através dos cubos de histórias; Representação das personagens da história através do desenho e de garatujas ou letras.



A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

10ª Semana	Janeiro	Implementação	Ensaaios da dramatização, em flanelógrafo, da história criada pelo grupo e da música “A Saquinha das Surpresas”; Elaboração do texto do convite da divulgação do projeto, construção e decoração do mesmo; Entrega do convite à sala dos 2 anos.
11ª Semana	Janeiro	Divulgação/Avaliação	Apresentação do projeto “Não Abras estas Histórias” e dos trabalhos realizados, à sala dos 2 anos; Apresentação da música “A Saquinha das Surpresas” e da dramatização, em flanelógrafo, da história criada pelo grupo, à sala dos 2 anos. Construção de um gráfico a partir das diferentes opiniões do grupo, sobre qual a história que mais gostaram de abordar ao longo do projeto; Realização de um pequeno questionário individual, para que as crianças justifiquem a escolha do livro que mais gostaram, da atividade que mais gostaram de fazer ao longo do projeto e o que aprenderam ao longo do mesmo.

## 6. Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos

### 6.1. Descrição e Análise do Plano de Ação

Durante a prática pedagógica em contexto de jardim de infância, implementei um projeto sobre livros de histórias, com o objetivo de explorar textos literários, utilizando diferentes estratégias e atividades, promovendo, assim, a literacia emergente e potenciando a construção do projeto pessoal leitor/escritor. Seguidamente, apresento as atividades que revelaram ser mais significativas para as crianças e que me permitiram retirar dados por forma a responder de um modo mais claro à minha questão de investigação e aos objetivos delineados.

#### 6.1.1. Atividade 1 – “Não Abras Este Livro”

No dia oito de novembro de 2017 comecei a primeira atividade do projeto, planeada por mim (Apêndice A). Neste dia levei para a sala o primeiro livro de histórias do projeto, intitulado “Não Abras Este Livro”.

Comecei então por pedir ao grupo que se sentasse em meia-lua na área do tapete e após comentarmos os objetivos do nosso projeto, eu comecei por apresentar a “Saquinha das Surpresas” e explicar-lhes que a “Saquinha das Surpresas” é um saco de pano que traz sempre surpresas para as crianças, mas que para podermos descobrir o que ela traz temos que cantar a música. Após cantarmos a música da “Saquinha das Surpresas” (Anexo A), eu criei um momento de suspense para descobrirmos o que estava dentro da saquinha e pedi a um elemento do grupo que retirasse o que estava dentro da saquinha. Este momento foi bastante divertido porque eu fingi que me assustei com o que estava dentro da saquinha, e escondi-me atrás de uma criança, e rapidamente o grupo teve a mesma reação (*Figura 15*).



*Figura 15: Reação das crianças ao descobrirem o que estava dentro da Saquinha.*

Comecei então por falar no título do livro “Não Abras Este Livro”, no nome do autor Andy Lee, do ilustrador Heath Mckenzie e da editora, e por lhes explicar as partes constituintes de um livro: a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.

Li a obra “Não Abras Este Livro”, sempre com muita animação e muito suspense (Figura 16). Esta história é protagonizada por um monstro cheio de humor que implora aos leitores que não virem as páginas do livro se não algo terrível pode acontecer. É uma história hilariante e cativante, do início ao fim, e com ilustrações fortes e vibrantes.

Após a leitura do livro, apareceu um envelope no final da história com a frase “Não Abras Este Envelope”. O grupo demonstrou logo uma grande curiosidade e pediu para eu abrir e ler a carta que vinha dentro do mesmo. A carta vinha com um enigma sobre a personagem da história e eu expliquei ao grupo o motivo do enigma e como ele se iria relacionar com o nosso projeto, explicando que ele seria o fio condutor do nosso projeto, ou seja, que iria acompanhar o início e o fim do nosso projeto, e que sempre que lêssemos uma história aparecia uma pista para que pudessem descobrir em que é que a bruxa transformou o monstro.

Após este momento questionei o grupo sobre as personagens da história e sobre o conteúdo da mesma para que comentassem e recontassem algumas partes da história e de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma. A seguir mostrei a ficha do diário de leitura (Apêndice J), com o objetivo de promover a comunicação oral e a avaliação do livro, e expliquei como se preenchia a ficha. Registei os comentários das crianças na ficha e pedi a um elemento do grupo que pintasse as estrelas de avaliação do livro. De seguida, questionei as crianças sobre qual o nome que gostariam de dar ao projeto e uma criança propôs que se chamasse “Não Abras Estas Histórias”, porque assim acontecia como no livro, que em vez de não abrirem as histórias, como pede o título, os amigos e os pais vão sempre querer abrir e ver as histórias porque vão ficar curiosos como eles ficaram com este livro. O grupo concordou com o título e pediu para pô-lo em letras grandes na parede do corredor do colégio, ao pé da restante informação do projeto.



Figura 16: Leitura da história: “Não Abras Este Livro”.

Para terminar, levei o grupo até ao corredor do colégio e em conjunto expusemos a informação do projeto (*Figura 17*), a capa do livro que abordámos, a sinopse da história, a ficha do diário de leitura e a primeira carta do enigma (Apêndice K).

Este dia foi muito gratificante para mim e superou todas as minhas expectativas. Ver o entusiasmo e a alegria destas crianças, o divertimento que tiveram com o primeiro livro do projeto e a maneira como elas se envolviam com a história e com o enigma que criei, como fio condutor do projeto, foi maravilhoso.

Corsino (2010) realça o facto de que as crianças pequenas são leitores ouvintes com capacidade de interpretar o que ouvem e veem nos livros. A leitura mediada não tem idade, lê-se para bebés, para crianças, jovens, adultos e idosos.

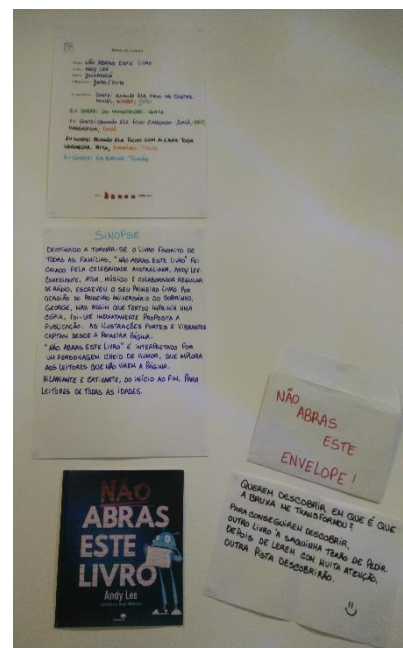


Figura 17: Diário de leitura, sinopse, capa do livro e primeira carta, expostos na parede do corredor do colégio.

### 6.1.2. Atividade 2 – “O Lobo que queria ser um super-herói”

Neste dia decidi levar para a sala uma história sobre um lobo, no seguimento de um dos pedidos do grupo, que desejava ouvir histórias de lobos. Comecei então por pedir ao grupo que se sentasse na área do tapete e cantássemos a música da “Saquinha das Surpresas”, para podermos descobrir qual a surpresa que a saquinha tinha. Fiz um momento de suspense e de repente retirei da saquinha uma caixa. O grupo ficou curioso e perguntou de imediato o que estava dentro dessa caixa. Pedi então a um elemento do grupo que me ajudasse a abri-la para descobrirmos. Quando abrimos a caixa saiu lá de dentro uma capa vermelha de super herói e um rabinho felpudo. O grupo começou logo a rir-se, até que descobriram que era um lobo que vinha lá dentro (*Figura 18*).



Figura 18: Crianças a verem o Lobo sair da caixa.

A seguir retiraram a história da saquinha e eu falei no título do livro “O Lobo que queria ser um super-herói”, no nome do autor Orianne Lallemand, do ilustrador Éléonore

Thuillier e da editora e relembremos as partes constituintes de um livro. Li a obra “O Lobo que queria ser um super-herói”, sempre acompanhando a história com o Lobo (*Figura 19*).

Esta história é baseada na importância de sermos nós próprios, na partilha de sentimentos, na cooperação, ajuda, partilha, generosidade, solidariedade, e mostra às crianças que não precisam de ter super poderes para se aceitarem tal como são.

Após a leitura da história questionei o grupo sobre as personagens da história e sobre o conteúdo da mesma para que comentassem e recontassem algumas partes da história e de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma. Algumas crianças disseram que “o Lobo não precisava de ser um super-herói porque os amigos gostavam dele como ele era e a Loba apaixonou-se por ele quando ele não queria ser um super-herói”; “Não precisamos ser um super-herói para sermos fortes e para ajudarmos os amigos”; “Não precisamos de ser um super-herói para os amigos gostarem de nós”.

De seguida lemos a segunda carta do enigma (Apêndice K), que vinha dentro do livro. A carta trazia uma peça de um puzzle e uma pista (*Figura 20*). Expliquei ao grupo que para descobrirem em que é que a bruxa transformou o monstro da primeira história teriam que construir um puzzle e que as peças iam aparecendo sempre que uma história a “Saquinha das Surpresas”

trouxesse para lermos e que quando terminássemos o puzzle, para além de descobrirmos o enigma, queria dizer que o nosso projeto tinha chegado ao fim. As crianças ficaram muito entusiasmadas e pediram para expormos tudo na parede do projeto. Houve inclusive uma criança que pediu à “Saquinha das Surpresas” para que na próxima vez que trouxesse uma história para trazer também duas peças do puzzle, para que pudessem começar a construí-lo.



*Figura 19: Leitura do livro "O Lobo que queria ser um super-herói".*



*Figura 20: Leitura da segunda carta.*



Para terminar preenchesse o diário de leituras, eu registei os comentários do grupo sobre a história e as crianças pintaram as estrelas de avaliação da história. Por fim expusemos na nossa parede do projeto o título do projeto, a capa do livro que abordámos, a sinopse da história, a ficha do diário de leitura, a segunda carta do enigma com a primeira pista e a primeira peça do puzzle (Figura 21).

No final do dia percebi que mais uma vez as crianças me surpreenderam, pois as reações e os comentários foram muito positivos e gratificantes.

De acordo com Cagneti (1986), cabe ao educador selecionar as histórias que irá contar às crianças, tendo em conta os valores que pretende desenvolver com as mesmas através das ideias apresentadas nas histórias ou fábulas. “O educador vai precisar de usar toda a sua sensibilidade, tendo em mente que cada situação e ocasião tem aspetos muito particulares” (p.35-36).

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice B.

### 6.1.3. Atividade 3 – “Chibos Sabichões”

Neste dia, mais uma vez, levei uma história nova para a sala. No decorrer da semana anterior houve uma criança que me tinha perguntado se podia pedir à “Saquinha das Surpresas” uma história para ver se a saquinha trazia. Eu respondi que sim e aproveitei para dizer ao restante grupo que fosse buscar a saquinha e que pedissem individualmente uma história que gostassem à saquinha para ver se ela trazia alguma que eles tinham pedido. As crianças adoraram a ideia e muito convictas de que a saquinha iria trazer a história que cada um pedia, fechavam os olhos e faziam o pedido para dentro da saquinha (Figura 22).

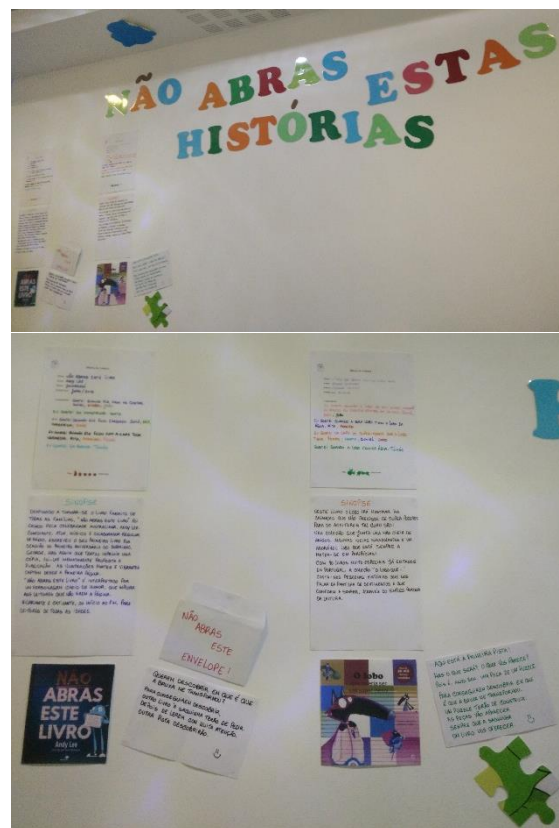


Figura 21: Exposição de toda a informação do segundo livro e do título do projeto.



Figura 22: Crianças a pedirem livros à saquinha.

Segundo Silva et al. (2016), “planear não é prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15).

Assim neste dia eu trouxe uma das histórias que as crianças tinham pedido à “Saquinha das Surpresas”.

Começámos por cantar a música da “Saquinha das Surpresas” e a seguir as crianças começaram a retirar de dentro da saquinha as personagens da história feitas em feltro, e de seguida retiraram a história (*Figura 23*). As crianças ficaram muito alegres quando perceberam que era uma das histórias que tinham pedido à saquinha e que também tinham os animais da história.



*Figura 23: Criança a tirar o livro da saquinha.*

Falei então do título do livro “Chibos Sabichões”, do autor Olalla González, do ilustrador Federico Fernandez, da editora e relembrámos as partes constituintes do livro. Expliquei também às crianças o que era um flanelógrafo, para que servia e que as personagens da história feitas em feltro eram para contar a história no flanelógrafo.

Li a obra “Chibos Sabichões”, dramatizando-a com o auxílio do flanelógrafo e das personagens da história feitas em feltro (*Figura 24*).

A moral da história é baseada na ajuda e na cooperação e transmite às crianças que a inteligência e o engenho conseguem mais do que a força física.



*Figura 24: Dramatização da história em flanelógrafo.*

Após a leitura da história questionei o grupo sobre as personagens da história e sobre o conteúdo da mesma para que comentassem e recontassem algumas partes da história e de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma. Houve inclusive uma criança que disse que “é importante ajudar os amigos quando precisam de ajuda porque sozinhos não conseguimos fazer nada, e quando ajudamos os amigos eles também nos ajudam”. De seguida li a terceira carta do projeto com pistas (Apêndice K), e com duas peças do puzzle, como tinha pedido uma criança na semana passada. Após ter lido a carta, uma criança apercebeu-se que a carta fazia referência para tentarem adivinhar em que animal a bruxa transformou o monstro da primeira história e disse

que “Afim a bruxa transformou o monstro num animal, agora só temos que construir o puzzle para descobrirmos qual é, mas como as peças são verdes se calhar é um animal da cor verde”. Aqui o grupo começou todo a dizer nomes de animais verdes e pediu que eu fosse escrevendo numa folha dragão, lagarto, lagartixa, sapo e gafanhoto, para não se esquecerem e para que no final, quando adivinhassem o animal, verem quem tinha acertado no nome do animal.

Para terminar preenchesse o diário de leituras, eu registei os comentários do grupo sobre a história e as crianças pintaram as estrelas de avaliação da história. Por fim expusemos na nossa parede do projeto a capa do livro que abordámos, a sinopse da história, a ficha do diário de leitura, a terceira carta do enigma e as duas peças do puzzle (Figura 25).



Figura 25: Exposição de toda a informação do terceiro livro do projeto, da terceira carta e das peças do puzzle.

No final do dia uma criança disse que já estávamos quase a chegar ao Natal e perguntou se podiam pedir livros e prendas à saquinha. Eu dei a saquinha ao grupo para eles fazerem os pedidos e percebi que o grupo pedia vários livros de Natal, livros sobre o Pai Natal, pediram prendas, pediram para a saquinha trazer três peças do puzzle e duas crianças pediram para terem uma “Saquinha das Surpresas” só para elas, como prenda.

No decorrer destes dias foi importante para mim perceber que as crianças estavam cada vez mais envolvidas neste projeto e que escutavam as histórias com prazer e satisfação. Neste dia as crianças estavam tão envolvidas na história que eu contava, que quando terminei de a contar, espontaneamente todas as crianças começaram a bater palmas.

Foram estas reações que me deixavam muito feliz. Também foi bom perceber que a empatia que o grupo sentia por mim era cada vez maior, assim como as situações de comunicação oral foram bastante prazerosas, todas as crianças queriam sempre falar ou contar algo e os comentários que faziam eram cada vez mais enriquecedores. De acordo com Silva et al. (2016),

Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação



e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas. A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.61).

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice C.

#### 6.1.4. Atividade 4 – “A Divisão Silábica”

Neste dia e para terminar a exploração do livro “Chibos Sabichões”, levei para a sala uma atividade sobre a divisão silábica, com as personagens da história e o nome das crianças.

Começámos por relembrar os nomes das personagens da história e a seguir pedi ao grupo que identificasse o nome das personagens e que identificasse algumas letras de cada nome. As crianças conseguiram fazê-lo sem dificuldade e ainda disseram outros nomes que começavam com as mesmas letras que identificaram.

De seguida expliquei ao grupo o que são sílabas e como podíamos identificar as sílabas em cada palavra. Para completar esta explicação comecei por segmentar silabicamente o nome das crianças e pedi ao grupo que repetisse. A seguir fizemos o mesmo exercício mas desta vez pedi ao grupo que batesse palmas por cada sílaba que reproduzíamos oralmente.



Figura 26: Crianças a baterem as palmas por cada sílaba reproduzida oralmente.

Depois repetiram os nomes das personagens da história que estavam representadas nas imagens e batiam palmas por cada sílaba que reproduzissem oralmente (Figura 26). Por fim, pedi ao grupo que contasse as palmas que batiam por cada sílaba e que identificassem o número das palmas/sílabas que contassem em cada nome das personagens da história.

A seguir distribuí os nomes de cada elemento do grupo e tesouras, e pedi que cortassem os nomes por sílabas, que as contassem e as colassem no quadro ao pé do respetivo número



Figura 27: Criança a colar no quadro as sílabas do seu nome ao pé do respetivo número.

que contaram (*Figura 27*). Aqui houve um momento que me deixou bastante feliz porque houve uma criança que contou corretamente pela primeira vez até três, nas sílabas do seu nome. A Educadora referiu que esta criança até à data não conseguia fazê-lo, e mostrou-se também ela bastante feliz.

Quando os nomes ficaram todos expostos no quadro, as crianças pediram para que eu e a Educadora também escrevêssemos os nossos nomes no quadro, divididos por sílabas. Depois de o fazermos as crianças identificaram mais nomes que começavam pela letra do meu nome e uma criança, inclusive, referiu que o nome da amiga “Marta” começava pela palavra “Mar”. No fim as crianças pediram para contarmos quantos nomes tinham 2, 3 e 4 sílabas e para pormos os respetivos números (*Figura 28*).



*Figura 28: Quantidades de nomes com a mesma sílaba, representados no quadro.*

Nesta atividade as crianças demonstraram um grande empenho e interesse e conseguiram concretizá-la sem demonstrar qualquer dificuldade.

Silva et al. (2016), defendem que,

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. O papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita (p.71).

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice D.

#### **6.1.5. Atividade 5 – “Feliz Natal Lobo Mau”**

Esta semana decidi trazer novamente uma história que as crianças tinham pedido à saquinha das surpresas. Começámos então por cantar a música da “Saquinha das Surpresas” e a seguir as crianças começaram a retirar de dentro da saquinha as personagens da história em peluche. As crianças tiraram dentro da saquinha o livro e ficaram muito contentes quando

perceberam que mais uma vez a saquinha tinha uma história das que elas tinham pedido sobre o Natal e sobre o Pai Natal.

Comecei então por falar no título do livro “Feliz Natal Lobo Mau”, no nome da autora Clara Cunha, da ilustradora Natalina Cóias e da editora e relembrámos as partes constituintes de um livro. Li a obra “Feliz Natal Lobo Mau”, sempre acompanhando a história com o Lobo, o Pai Natal e o Coelho (*Figura 29*).

Esta história é baseada na importância de compreendermos as consequências que os nossos atos podem ter, na generosidade, solidariedade e amizade.

Após a leitura da história questionei o grupo sobre as personagens da história e sobre o conteúdo da mesma para que comentassem e recontassem algumas partes da história e de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma. Houve uma criança que disse, inclusive, que “o Pai Natal foi amigo do Lobo e apesar do Lobo ter-se portado mal, como aprendeu a lição, recebeu uma prenda. Às vezes isso acontece comigo, apesar de eu me portar mal às vezes, os meus pais são na mesma meus amigos e desculpam-me e dão na mesma prendas, por isso gosto muito deles. Mas eu já não me porto mal, porque já sou crescida e já aprendi a portar-me bem”. Este comentário foi muito especial, pois a criança conseguiu comparar os atos do Lobo aos seus próprios atos e perceber que não devemos ter um mau comportamento, principalmente com as pessoas que mais gostamos e que mais gostam de nós. Segundo Azevedo (2011), quando se lê à criança uma boa história e se fala acerca dela, quando se analisa o texto e as convenções utilizadas, quando relacionamos essa mesma história com experiências de vida, contribuímos para o gosto pelas histórias e naturalmente para que venham a ser leitores no futuro.

De seguida lemos a quarta carta do enigma (Apêndice K), que vinha dentro do livro. A carta trazia três peças do puzzle, como as crianças tinham pedido à saquinha, e mais uma pista (*Figura 30*).

Para terminar preenchesse o diário de leituras, eu registei os comentários do grupo sobre a história e as crianças pintaram as estrelas de avaliação da história. Por fim expusemos na nossa parede do projeto a capa do livro que abordámos, a sinopse da



Figura 29: Leitura do livro “Feliz Natal Lobo Mau”.



Figura 30: Leitura da quarta carta do projeto.

história, a ficha do diário de leitura, a quarta carta do enigma e as três peças do puzzle (Figura 31).

No final do dia percebi que mais uma vez as crianças surpreenderam-me, pois os comentários que fizeram foram muito positivos e assertivos.

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice E.



Figura 31: Exposição de toda a informação do quarto livro do projeto, da quarta carta e das peças do puzzle.

#### 6.1.6. Atividade 6 – “O Monstro das Cores”

Começámos este dia com a rotina habitual da canção do bom dia e das presenças e depois de já estarem todos sentados no tapete, falámos um pouco dos livros já abordados no projeto e partilhámos alguns diários de leituras que as crianças tinham levado para casa para fazerem em conjunto com as famílias, sobre o livro que mais gostavam (Apêndice I).

De seguida cantámos a música da “Saquinha das Surpresas”, para podermos descobrir qual a surpresa que a saquinha tinha. Fiz um momento de suspense e pedi a um elemento do grupo que retirasse da saquinha as personagens da história feitas em feltro. A seguir retiraram a história da saquinha e ficaram um pouco curiosos, porque era uma história sobre monstros como tinham pedido, mas uma história que nunca tinham ouvido falar. Começámos então por falar no título do livro “O Monstro das Cores”, no nome da autora Anna Llenas, da editora e lembrámos as partes constituintes de um livro.

Li a obra “O Monstro das Cores”, dramatizando-a com o auxílio do flanelógrafo e das personagens da história feitas em feltro (Figura 32).



Figura 32: Leitura da história “O Monstro das Cores”.

Esta história aborda o tema das emoções que são explicadas às crianças através das cores, de uma forma simples e poética.



Após a leitura da história questionei o grupo sobre as personagens da história e sobre o conteúdo da mesma para que comentassem e recontassem algumas partes da história e de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma (*Figura 33*). As crianças conseguiram associar as cores às emoções e no final disseram qual a emoção que sentiam e porquê, enquanto colocavam o pompom com a cor da emoção que sentiam no respetivo frasco (*Figura 34*). Algumas crianças não quiseram dizer o porquê da emoção que sentiam, mas ao perguntar-lhes se queriam dizer-me ao ouvido elas aceitavam e deixavam ser eu a partilhar com o grupo o porquê das suas emoções. Houve inclusive uma criança que disse “Hoje sinto-me triste porque queria ir para o trabalho com a mãe, mas tive que vir à escola. Depois de ouvir a tua história já me sinto mais feliz”, e após este comentário quis dois pompons de cores diferentes para colocar nos frascos correspondentes às duas emoções: tristeza e alegria. No fim perguntaram à educadora como se sentia, ao qual ela respondeu que sentia muitas emoções. Então as crianças quiseram explicar-lhe como fazia para separar as emoções enquanto lhe diziam qual as cores das emoções e quais os frascos onde a educadora devia por os pompons para conseguir “arrumar as suas emoções”, tal e qual como a menina da história explicava ao monstro das cores (*Figura 35*).

Para terminar lemos a quinta carta do enigma com pistas (Apêndice K), e com três peças do puzzle. Aqui as crianças perceberam através da carta que o puzzle estava quase a terminar e assim o projeto também e ficaram um pouco ansiosas. Depois preenchemos o diário de leituras, eu registei os comentários do grupo sobre a história e uma criança pintou as estrelas de avaliação da história, já discutidas e acordadas em grupo.

Por fim expusemos na nossa parede do projeto a capa do livro que abordámos, a sinopse da história, a ficha do diário de leitura, a quinta carta do enigma e as três peças do puzzle (*Figura 36*).



*Figura 33: Crianças a comentarem a história e a responderem às questões colocadas.*



*Figura 34: Criança a colocar o pompom com a cor da sua emoção no respetivo frasco.*



*Figura 35: O Monstro das cores e os respetivos frascos das emoções.*

Quando planifiquei este dia estava um pouco receosa com a reação das crianças em relação ao tema e à história. Mas no final do dia percebi que mais uma vez elas surpreenderam-me pois as reações e os comentários foram muito positivos e gratificantes e percebi que elas compreenderam o conteúdo da história e as várias emoções abordadas.



Figura 36: Exposição de toda a informação do quinto livro do projeto, da quinta carta e das peças do puzzle.

A importância da literatura infantil como recurso e estratégia face a esta temática é bastante relevante, nomeadamente na medida em que as crianças se revêm nas personagens da história ouvida, recriando aqueles momentos, ações e sentimentos na história (Bettelheim, 1980). Ao promover na criança a sua competência emocional estamos simultaneamente a ajudá-la a sobreviver, a tornar-se num adulto mais adaptado ao seu ambiente, a alcançar a felicidade e o bem-estar. O adulto, seja ele o educador de infância ou familiar, apresenta-se assim como modelo disponível e adequado para ajudar as crianças a reconhecerem as suas emoções em si e nos outros, a distinguir as ações e situações que as provocam e a estimulá-las a desenvolver estratégias para lidar com os seus estados emocionais.

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice F.

#### 6.1.7. Atividade 7 – Criação de uma História

No dia nove de janeiro de 2018 decidi levar para a sala um instrumento nunca antes utilizado pelo grupo, os cubos das histórias, para que o grupo pudesse criar uma história.

Assim, comecei por reunir o grupo na área do tapete e por relembrar os livros de histórias já abordados ao longo do projeto. Depois cantámos a música da “Saquinha das Surpresas, fiz um momento de suspense, para descobrir o que está dentro da saquinha, e pedi a um elemento do grupo que retirasse a sexta e última carta do projeto com as últimas peças do puzzle (Figura 37).

Após lermos a carta, uma criança referiu que na carta anterior dizia que só faltava lerem mais um livro para terem as peças todas do puzzle e para

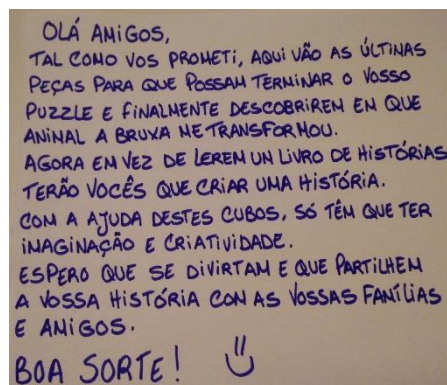


Figura 37: Sexta e última carta do projeto.

conseguirem montá-lo, por isso, o projeto também estava quase a acabar. As crianças ficaram entusiasmadas quando perceberam que já tinham as peças todas do puzzle, para montá-lo e descobrirem em que animal a bruxa transformou o monstro da primeira história do projeto (Anexo C).

De seguida, criei um momento de surpresa, retirei da saquinha os sete cubos das histórias e expliquei ao grupo para que serviam e como iam ser utilizados. As crianças ficaram contentes e disseram que finalmente iam ser “escritores” de uma história. Pedi então ao grupo que fosse lançando os dados, um de cada vez, enquanto eu ia registando numa folha de papel, as várias personagens e elementos de uma história que iam saindo nos cubos (*Figura 38*). Após ter sido feita a seleção das personagens principais, das personagens secundárias e de outros elementos da história, pedi ao grupo que fosse contando e criando uma história, com o auxílio da ficha do mapa das histórias (Anexo D), enquanto eu ia registando o conto. As crianças não apresentaram qualquer dificuldade e mostraram-se sempre muito criativas e entusiasmadas na criação da história, dando inclusive nome às personagens da mesma. No final contei a história e pedi ao grupo que a recontasse e/ou que descrevesse os acontecimentos da mesma, de forma a decorarem-na. Pedi também ao grupo que escolhesse o título da história que, depois de muitas sugestões, o grupo decidiu que o título seria “A história do Rei Gigante” (Apêndice L).



*Figura 38: Criança a lançar um cubo das histórias.*

Quando terminámos esta atividade, um elemento do grupo sugeriu que se fizesse a ficha do diário de leituras para a história criada pelo grupo e que se expusesse a história, o diário de leituras, a última carta e as últimas peças do puzzle na parede do projeto (*Figura 39*).



*Figura 39: Exposição da história do grupo, do diário de leituras, da última carta e das últimas peças do puzzle.*

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice G.

A realização destes trabalhos correram muito bem e as crianças adoraram. Pude também observar que a envolvência das crianças neste tipo de trabalhos, cada vez era maior, havendo mais dedicação e empenho.

Observei também algo que me deixou muito feliz, as crianças a brincarem no recreio cantavam a música da “Saquinha das Surpresas” e levavam livros para o recreio e até tentavam imitar-me nas expressões e nas falas.

Terminei este percurso de coração cheio, cheio de alegria, orgulho e satisfação. O grupo de jardim de infância era um grupo unido, ajudando-se uns aos outros sempre que necessário. Quando estavam em grupo, algumas crianças eram um pouco irrequietas, mas a prestação das mesmas na realização das atividades corria muito bem e as crianças demonstravam sempre muito interesse pelas atividades programadas.

De um modo geral, era um grupo muito ávido de novidades, empenhando-se muito por coisas novas e do seu interesse. Esta turma apresentou-se sempre muito unida, com espírito de equipa e com boas relações de afetividade.

Em relação ao plano de ação, penso que consegui atingir todos os objetivos que me propus no início, conforme descritos nas grandes intenções do mesmo. O feedback das crianças e da educadora cooperante foi muito bom assim como o entusiasmo e empenho que tiveram com todo este percurso de aprendizagem e todos os comentários feitos no final do projeto, pelas crianças e pelas famílias, foram muito positivos, ouve inclusive famílias que enviaram mensagens à educadora, demonstrando que gostaram muito de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto (*Figura 40*).

As crianças gostaram muito de realizar este projeto, as ideias e as opiniões deles foram fulcrais para a realização do mesmo. Foi muito gratificante perceber que as crianças consolidaram bem todas as aprendizagens implementadas e que é algo que lhes vai ficar marcado ao longo do futuro percurso escolar.

Segundo John Dewey, (1980): “Ensinamos mais com aquilo que somos do que com aquilo que dizemos”.

Fui também descobrindo com as crianças diferentes possibilidades que, inicialmente, não tinha previsto. Sinto que todo o plano de ação foi muito interessante e rico, uma vez que



*Figura 40: Mensagens das famílias em relação ao projeto.*



todos nós, nos fomos completando na procura, na discussão e na realização de diferentes atividades para a concretização do próprio projeto.

## 6.2. Avaliação do Plano de Ação Através dos Questionários e Entrevistas

Com o objetivo de perceber se e de que modo as famílias participam na promoção da literacia emergente dos seus educandos, elaborei um questionário (Apêndice I), que funcionou como pré-teste, e enviei aos encarregados de educação. Dos onze questionários enviados, somente nove questionários me foram entregues.

### 6.2.1. Questionário 1

1- Costuma comprar livros com frequência aos seus filhos?

Respostas: Todos os inquiridos responderam que sim.

1.1- Se sim porquê?

Respostas:

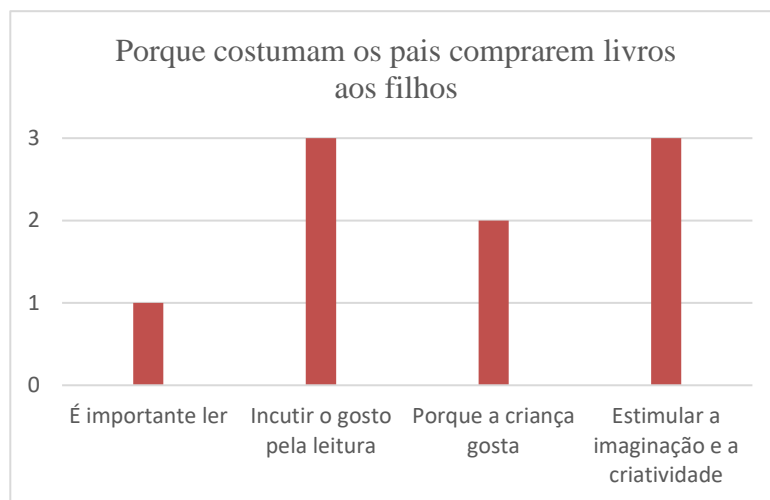


Figura 41: Porque costumam os pais comprarem livros aos filhos

Um dos inquiridos respondeu que ler é muito importante e por isso faz questão de ler e comprar vários tipos de histórias ao seu educando. Três inquiridos referem que é importante incutir o gosto e o hábito pela leitura desde muito cedo, e por isso, fazem-no com alguma frequência. Dois dos inquiridos referem que somente compram livros porque os educandos gostam e três dos inquiridos revelam que consideram importante a aquisição e a leitura frequente de livros para estimularem a imaginação e a criatividade dos seus filhos/as.

2- Lê frequentemente histórias ao seu filho/a? Se sim, quando e onde lê?

Respostas: Todos os inquiridos responderam que sim e que leem à noite quando as crianças vão para a cama.

3- Que tipo de histórias costuma comprar?

Respostas:



Figura 42: Histórias que as famílias compram

A esta pergunta quatro encarregados de educação responderam que têm por hábito comprar contos tradicionais infantis, porque para além de serem história que conhecem bem, estas têm sempre uma moral para transmitir às crianças. Três encarregados de educação explicam que costumam comprar histórias de fantasia, das personagens que os filhos gostem ou histórias sobre animais. Por último, dois encarregados de educação afirmam que só compram histórias de acordo com o gosto dos filhos.

4- Como faz essa seleção?

Respostas:

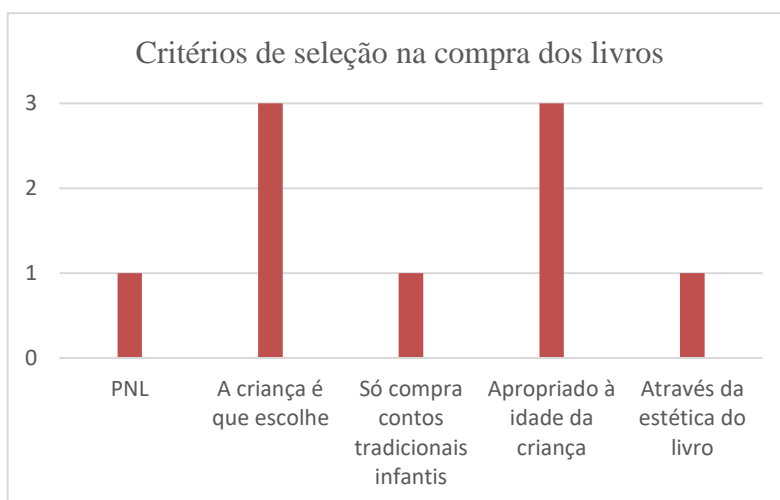


Figura 43: Critérios de seleção na compra dos livros

Em relação aos critérios de seleção que os pais utilizam quando compram livros para os seus filhos, um encarregado de educação refere que opta sempre por comprar livros que façam parte do Plano Nacional de Leitura (PNL); três encarregados de educação explicam que só compram as histórias que os filhos escolhem e, por isso, não têm nenhum critério de seleção nem costumam ajudar os filhos na escolha dos livros que compram; um encarregado de educação menciona que só compra contos tradicionais infantis; três encarregados de educação explicam que compram os livros de acordo com a idade recomendada nos mesmos e que se adequem à idade dos filhos, e, por último, um encarregado de educação afirma que o único critério que utiliza na compra dos livros tem a ver com a estética do livro, explicando que observa a capa e as ilustrações do mesmo e que se forem do seu agrado, opta então por comprá-lo.

5- Costuma incentivar o seu filho/a escrever? Caso responda afirmativamente, diga de que forma.

Respostas:

Quadro 3: Incentivo à escrita

Sim	Não	Às vezes
4	3	2

Todos os inquiridos que responderam que sim, afirmaram que só o fazem quando a criança pede ou quando esta demonstra interesse em fazê-lo.

6- Considera importante incentivar as crianças a escrever nestas idades? Porquê?

Respostas:

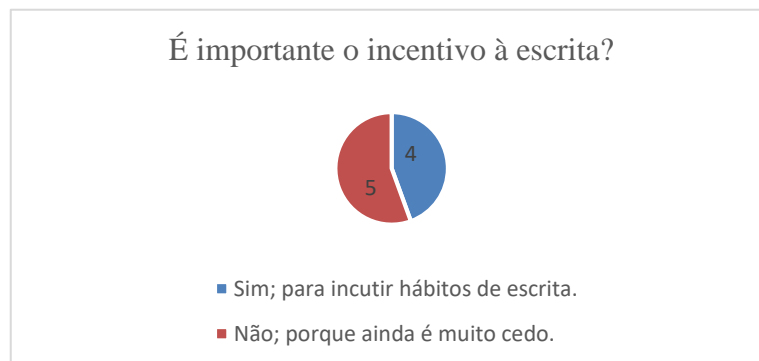


Figura 44: A importância do incentivo à escrita

A esta questão cinco encarregados de educação consideram importante incentivar as crianças a escrever nestas idades, com o objetivo de incutir hábitos de escrita e quatro encarregados de educação explicam que não consideram importante incentivar as crianças a escrever nestas idades, porque pensam que ainda é muito cedo para incutir hábitos de escrita.

Também com o objetivo de perceber se e de que modo a atitude das famílias se alterou com a implementação do projeto “Não Abras Estas Histórias”, elaborei um questionário (Apêndice I), que funcionou como pós-teste, e enviei aos encarregados de educação. Dos onze questionários enviados, somente seis questionários me foram entregues.

### 6.2.2. Questionário 2

1- Depois deste projeto, passou a comprar livros aos seu filho/a com mais frequência?

Respostas: Todos os inquiridos responderam que não, isto porque afirmam que já o faziam com alguma frequência.

2- Quanto à leitura de histórias ao seu filho/a, houve alguma mudança da sua parte?

Respostas: Todos os inquiridos responderam que não, referindo que infelizmente, por falta de tempo, continuam a ler as histórias à noite quando as crianças vão para a cama.

3- Passou a comprar histórias diferentes das que comprava antes?

Respostas:

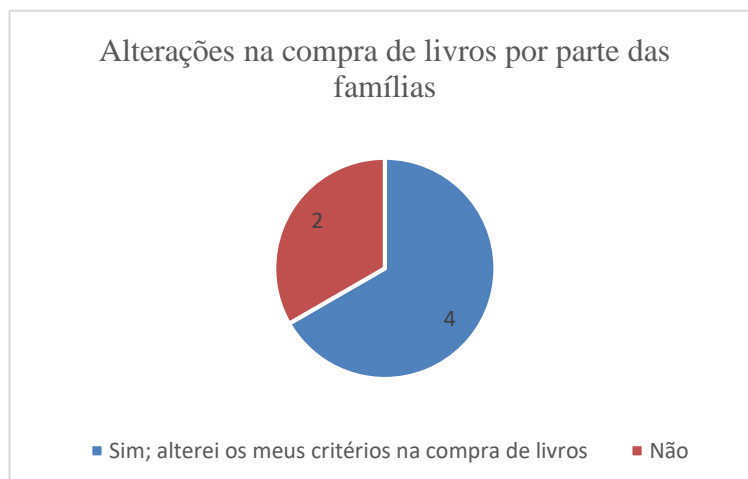


Figura 45: Alterações na compra de livros por parte das famílias

A esta questão quatro encarregados de educação afirmaram que passaram a comprar histórias diferentes das que compravam antes e que graças ao projeto alteraram os critérios que utilizavam na compra de livros para os filhos. Dois encarregados de educação afirmaram que não passaram a comprar histórias diferentes das que compravam antes, porque consideram que já faziam boas escolhas nas histórias que compravam aos filhos.

4- Alterou os seus critérios para seleccionar as histórias que compra ao seu educando?

Respostas:

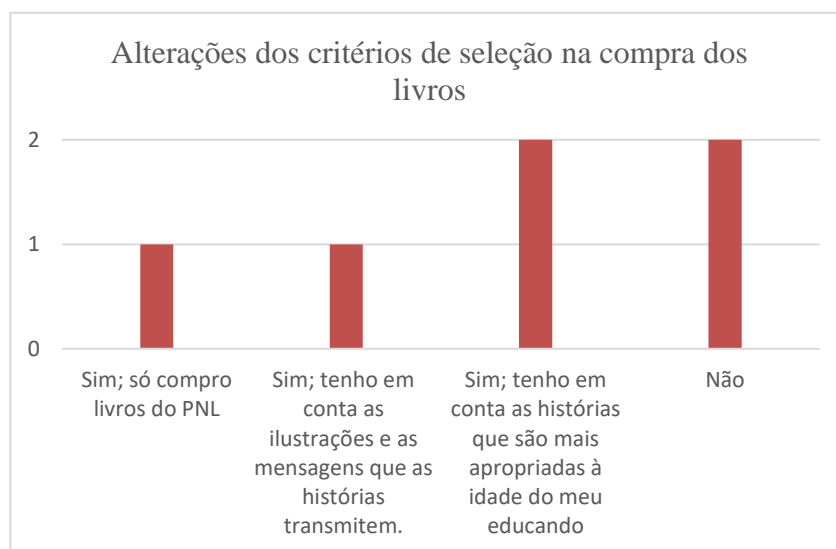


Figura 46: Alterações dos critérios de seleção na compra de livros

A esta pergunta um encarregado de educação respondeu que alterou os seus critérios, passando agora só a comprar livros que façam parte do PNL; um encarregado de educação

afirmou que passou a ter em conta as ilustrações e as mensagens ou a moral que as histórias transmitem às crianças e dois encarregados de educação afirmaram que passaram a ter mais atenção às histórias que são mais apropriadas e recomendadas à idade dos filhos. Por último, dois encarregados de educação explicaram que não alteraram os critérios que utilizavam, porque consideram que já optavam por bons critérios para selecionar as histórias que compram aos filhos.

- 5- Na sua opinião, com este projeto, a atitude do seu filho/a mudou em relação aos livros de histórias?

Respostas: Todos os inquiridos responderem que sim, referindo que o projeto aguçou ainda mais o gosto dos educandos pelos livros de histórias e que estes pedem com mais frequência a leitura e a compra de livros. Quatro inquiridos afirmaram que os educandos gostam de ajudar na escolha do livro, dizem as partes constituintes de um livro antes da leitura do mesmo, fazem perguntas sobre as personagens e sobre as narrativas no geral, gostam de ver as imagens e associá-las à história e que pedem para serem eles a ler a história, depois de ouvirem os adultos a lerem-na uma primeira vez. Dois inquiridos referem também que as crianças trazem sempre os livros que querem ler dentro da saquinha que lhes foi oferecida e que pedem para cantarem a música da “Saquinha das Surpresas” antes da leitura de um livro.

Com o objetivo de perceber os gostos e os hábitos de leitura e de escrita nas crianças, fiz uma entrevista (Apêndice H) ao grupo do jardim de infância, antes da realização do projeto.

### **6.2.3. Entrevista 1**

- 1- Costumas ler histórias?

Respostas: Todas as crianças responderam que sim.

- 2- O que lê?

Respostas:



Figura 47: O que leem as crianças

A esta pergunta duas crianças responderam que gostam das histórias do Faísca, uma personagem de desenhos animados e duas crianças gostam das histórias do Mickey, também esta uma personagem de desenhos animados. Três crianças afirmam gostar de histórias sobre animais, duas crianças especificam que gostam de histórias sobre dinossauros, uma criança gosta de histórias sobre monstros e uma criança gosta de histórias sobre princesas.

3- Com quem lê?

Respostas:

Quadro 4: Com quem leem as crianças

Pai e Mãe	Mãe
6	5

A esta questão a grande maioria das crianças (seis) respondeu que costuma ler histórias com o pai e com a mãe e cinco crianças afirmaram só ler histórias com a mãe.

4- Onde?

Respostas:

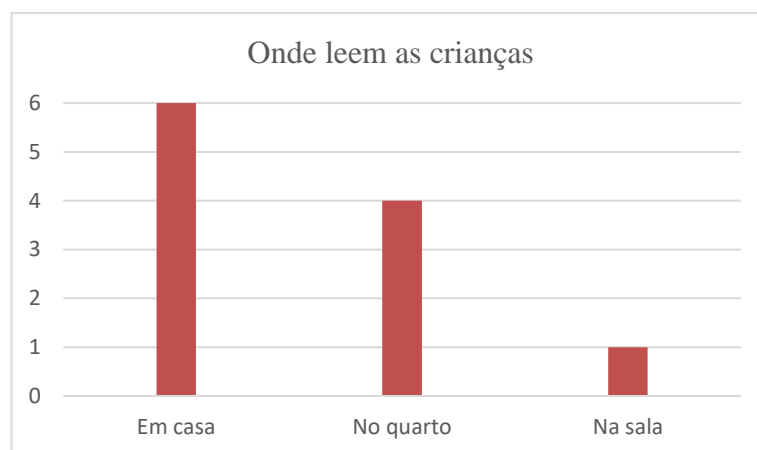


Figura 48: Onde leem as crianças

Seis crianças afirmaram que leem histórias em casa, quatro crianças especificam que leem histórias no quarto e uma diz que lê histórias na sala de estar.

5- Sabes escrever?

Respostas:

Quadro 5: Sabem as crianças escrever?

Sim	Não
3	8

A esta pergunta somente três crianças responderam que sabiam escrever e as restantes oito crianças responderam que não sabiam escrever.

6- O que escreves?

Esta pergunta foi feita somente às três crianças que disseram que sabiam escrever, e as três dizem que sabem escrever o nome.

7- Com quem escreves?

Respostas:

Quadro 6: Com quem escrevem as crianças

Pai e Mãe	Mãe
2	1

Aqui, das três crianças que disseram que sabiam escrever, duas afirmaram que escreviam com o pai e com a mãe e uma respondeu que escrevia com a mãe.



8- Onde?

Respostas:

Quadro 7: Onde escrevem as crianças

Na Sala	Em Casa
2	1

Quando questionadas sobre onde costumam escrever, das três crianças que afirmam saber escrever, duas especificam que costumam escrever na sala de estar e uma diz que escreve em casa.

9- Gostavas de aprender a ler e a escrever (sozinho)? Porquê?

Respostas:

Quadro 8: Porque querem as crianças aprenderem a ler e a escrever

Sim; Porque quero ser crescido/a	Sim; Para ler e escrever muitas coisas	Não; Porque ainda sou pequeno/a
6	4	1

Esta questão foi feita novamente a todo o grupo de crianças e seis crianças respondem que sim e explicam que querem ser crescidas; quatro crianças afirmaram que sim para puderem ler e escrever muitas e variadas coisas e somente uma criança respondeu que não queria aprender a ler e a escrever sozinha porque considerava que ainda é pequena para o poder fazer.

10- Se soubesses escrever o que gostarias de escrever muitas vezes?

Respostas:

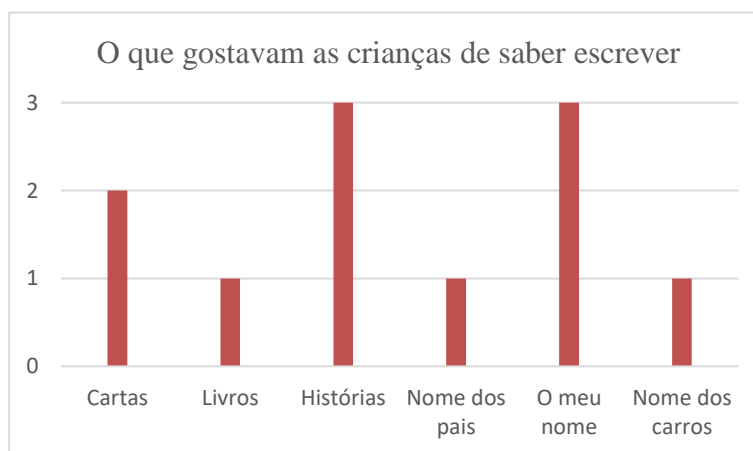


Figura 49: O que gostavam as crianças de saber escrever

A esta questão duas crianças dizem que gostavam de escrever cartas, uma criança diz que gostava de escrever livros e três crianças dizem que gostavam de escrever histórias. Uma criança confidencia que gostava de escrever o nome dos pais, três crianças dizem que gostavam de aprender a escrever o nome e uma criança diz que gostava de escrever o nome de vários carros.

#### 11- Quais os livros que mais gostas?

Respostas:

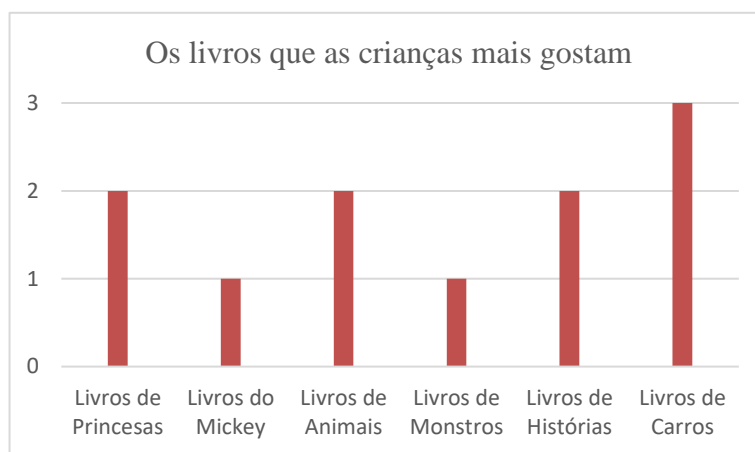


Figura 50: Os livros que as crianças mais gostam

Nesta última pergunta duas crianças responderam que gostam de livros de princesas, uma afirmou gostar de livros sobre o Mickey e duas gostavam de livros de animais. Uma criança afirmou que gostava de livros que falassem de monstros, duas afirmaram gostar de livros de histórias e três crianças gostam de livros que tenham carros.

Também com o objetivo de perceber se os gostos e os hábitos de leitura e de escrita nas crianças se alteraram com a implementação do projeto “Não Abras Estas Histórias”, fiz uma última entrevista (Apêndice H) ao grupo do jardim de infância.

#### 6.2.4. Entrevista 2

##### 1- Costumas ler histórias?

Respostas: Todas as crianças responderam que sim.

##### 2- O que lêes?

Respostas:



Figura 51: O que leem as crianças

A esta pergunta três crianças dizem que gostam das histórias de animais, três crianças referem que gostam de histórias divertidas e duas crianças afirmam gostar de histórias sobre dinossauros. Uma criança gosta de histórias de Super-heróis, uma criança gosta de histórias sobre monstros e uma criança gosta de histórias sobre princesas. Nesta questão notei alterações em relação aos livros que as crianças leem, uma vez que já não referem histórias sobre personagens de desenhos animados e abrangem mais os temas das histórias.

### 3- Com quem lê?

Respostas: A esta questão todas as crianças dizem que costumam ler histórias com o pai e com a mãe, o que demonstra que os pais já participam mais nesta atividade, não havendo assim crianças que só leem histórias com a mãe.

### 4- Onde?

Respostas:

Quadro 9: Onde leem as crianças

Em Casa	No Quarto
6	5

Seis crianças dizem que leem histórias em casa e cinco crianças especificam que leem histórias no quarto, deixando assim de existir outros locais específicos onde as crianças referiam que liam as histórias.

5- Sabes escrever?

Respostas: A esta pergunta todas as crianças responderam que sabiam escrever. Aqui nota-se nitidamente uma grande evolução, após a implementação do projeto, sendo que anteriormente somente três crianças referiam que sabiam escrever.

6- O que escreves?

Respostas:

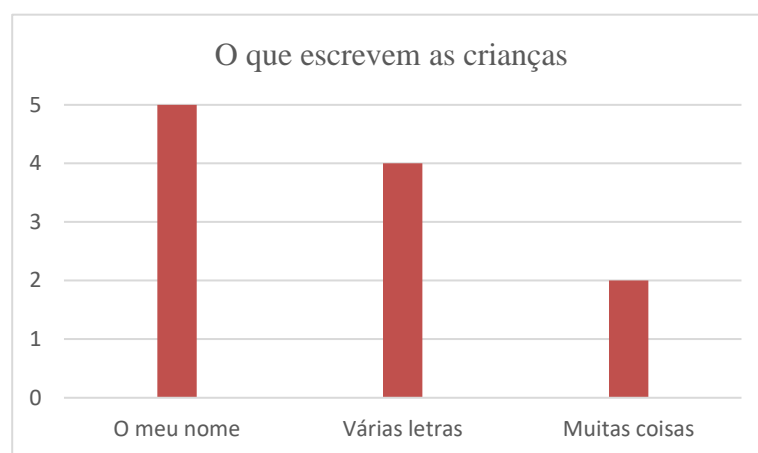


Figura 52: O que escrevem as crianças

Nesta questão cinco crianças dizem que já sabem escrever o nome, quatro crianças especificam que o que sabem escrever são várias letras e duas crianças afirmam já saberem escrever muitas coisas.

7- Com quem escreves?

Respostas:

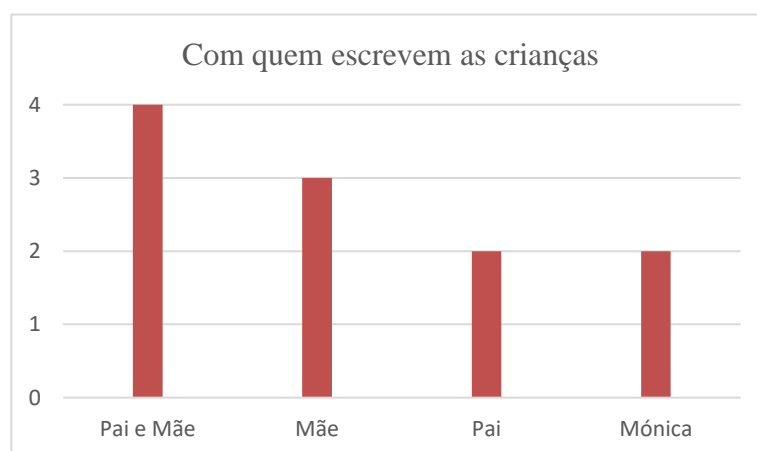


Figura 53: Com quem escrevem as crianças

Nesta pergunta, quatro crianças dizem que costumam escrever com o pai e com a mãe, três crianças dizem que escrevem com a mãe, duas crianças escrevem com o pai e duas crianças afirmam que só costumam escrever comigo. Aqui pude constatar uma grande evolução da participação das famílias em relação aos hábitos de escrita, embora ainda haja duas crianças que demonstram que só na escola e, neste caso comigo, é que têm hábitos de escrita.

8- Onde?

Respostas:

*Quadro 10: Onde escrevem as crianças*

Na Sala	Em Casa	Na Escola
6	3	2

Quando questionadas sobre onde costumam escrever, seis crianças especificam que costumam escrever na sala de estar, três referem que costumam escrever em casa e as duas crianças que referiram anteriormente que costumavam escrever comigo, referem agora também que costumam escrever apenas na escola.

9- Gostavas de aprender a ler e a escrever (sozinho)? Porquê?

Respostas:

*Quadro 11: Porque gostavam as crianças de aprender a ler e a escrever*

Sim; Porque quero ser crescido/a	Sim; Para ler e escrever muitas coisas
4	7

Nesta questão houve também uma evolução, sendo que a grande maioria das crianças refere agora que gostavam de aprender a ler e a escrever sozinhos para puderem ler e escrever muitas coisas, o que me permite perceber que as crianças conseguiram alargar horizontes e perceberem a importância da leitura e da escrita para poderem ser autónomos e independentes nestas atividades, embora ainda hajam quatro crianças que querem aprender a ler e a escrever sozinhos porque associam estas atividades como uma forma de crescer e serem mais “adultos”.

10- Se soubesses escrever o que gostarias de escrever muitas vezes?

Respostas:

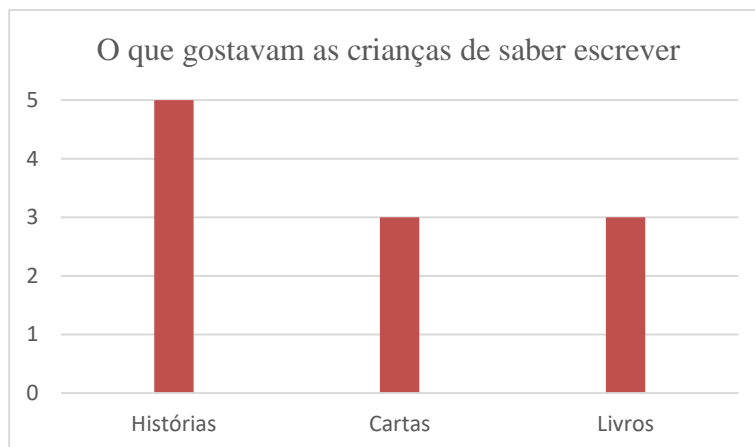


Figura 54: O que gostavam as crianças de saber escrever

A esta pergunta as crianças já não referem que gostavam de escrever o nome próprio, o nome dos pais ou outras palavras isoladas, porque já sentem capacidade para o fazer, referindo agora que gostavam de escrever algo mais abrangente e que, na opinião delas, são mais difíceis e ainda um pouco inalcançáveis para poderem escrever sozinhos. Observei também que o que as crianças mais gostavam de saber escrever são instrumentos que foram sempre utilizados no projeto. Assim, cinco crianças referem que gostavam de escrever histórias, três crianças gostavam de escrever cartas e três crianças gostavam de escrever livros.

11- Quais os livros que mais gostas?

Respostas:

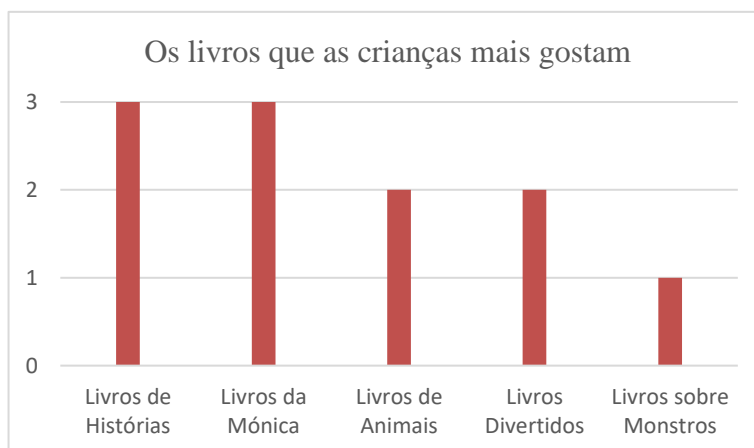


Figura 55: Os livros que as crianças mais gostam

Nesta questão notei alterações em relação aos livros que as crianças leem, uma vez que três crianças já referem que gostam de livros de histórias, três crianças explicam que

gostam dos livros que abordei no projeto, confidenciando que pediram aos pais para comprarem livros iguais, duas crianças continuam a preferir livros sobre animais, duas crianças dizem que gostam de livros divertidos que as façam rir e uma criança continua a preferir livros sobre monstros.

12- E no nosso projeto qual foi o livro que mais gostaste? Porquê?

Respostas:

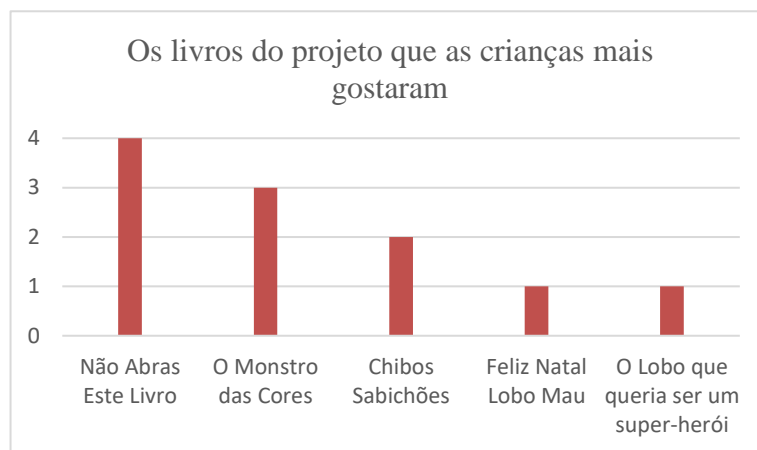


Figura 56: Os livros do projeto que as crianças mais gostaram

Quando questionadas sobre qual o livro que mais gostaram do projeto e o porquê, quatro crianças responderam que gostaram do livro “Não Abras Este Livro” por causa do monstro que era divertido e só dizia disparates. Três crianças referem que gostaram do livro “O Monstro das Cores”, porque tinha muitos monstros de várias cores. Duas crianças gostaram do livro “Chibos Sabichões”, uma criança refere que gostou desta história por causa do Chibão que deu uma marrada no Ogre e a outra criança refere que gostou deste livro porque já o tinha, quando estava a morar na Escócia, mas que já não se lembrava da história. Uma criança diz que gostou do livro “Feliz Natal Lobo Mau” porque o lobo era muito divertido e porque ela gosta muito do Natal; e uma criança refere que gostou do livro “O Lobo que queria ser um super-herói”, porque o lobo era um super-herói muito divertido e diferente dos outros super-heróis.

13- E qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

Respostas:

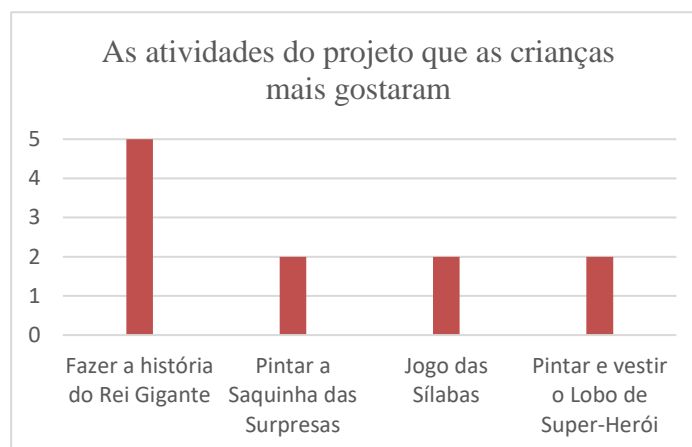


Figura 57: As atividades do projeto que as crianças mais gostaram

Nesta última questão, cinco crianças referem que gostaram de fazer a história do “Rei Gigante”, justificando que foi divertido fazer uma história com os amigos, gostaram de ser “escritores” de uma história, gostaram de lançar os dados para descobrir qual a personagem que saía e que divertiram-se muito ao criarem uma história só deles. Duas crianças dizem que gostaram de pintar a saquinha das surpresas e de a levar para casa, porque queriam muito ter uma saquinha igual à minha para porem os livros lá dentro. Duas crianças dizem que gostaram de fazer o jogo das sílabas porque acharam divertido e gostaram de aprender a contar as sílabas do nome e de muitas outras palavras. E por fim, duas crianças referem que gostaram de pintar e vestir o lobo de super-herói porque o lobo era muito grande e porque gostaram de colar vários tecidos para poderem fazer o fato e de utilizarem muitas cores para o poderem pintar.

Em suma, com a análise dos inquéritos aos pais e das entrevistas às crianças, pude constatar que as famílias têm o hábito de comprar livros às crianças, mas nem todos o fazem com o propósito de promover a leitura nas crianças. As famílias frequentemente leem histórias às crianças, mas o hábito é fazerem-no à noite antes de a criança ir dormir, o que por vezes impossibilita uma melhor exploração dos livros. Na compra dos livros, a maioria dos casos também não compra o melhor tipo de histórias e a seleção também não é feita de forma adequada, não cumprem critérios apropriados.

Com a implementação do projeto “Não Abras Estas Histórias”, pude constatar que as famílias alteraram os seus hábitos de leitura e passaram a ter mais o propósito de incentivar a leitura nas crianças, embora continuem a ler histórias à noite antes de as crianças irem dormir, por falta de tempo. As famílias passaram também a comprar outro tipo de histórias, como histórias do PNL, e a cumprirem critérios mais apropriados às idades das crianças.



Em relação ao incentivo da escrita, embora as crianças, na entrevista, revelassem uma grande vontade de o fazer e de aprender mais, a maioria das famílias não incentiva as crianças a escrever nem considera importante este incentivo porque acham que as crianças ainda são muito novas e ainda é muito cedo para o fazerem. Mas na entrevista às crianças estas revelam que muitas vezes escrevem com os pais, o que se torna contraditório em relação às respostas dos encarregados de educação, transmitindo assim que provavelmente as respostas das crianças passam mais por um desejo do que propriamente por aquilo que acontece na realidade. Com a implementação do projeto verifiquei que os pais começaram a escrever mais com os filhos, mas apenas porque estes pedem e não propriamente porque tencionam promover o incentivo à escrita. Houve inclusive crianças que confidenciaram que gostam de escrever, mas que apenas o faziam comigo, na escola.

As crianças demonstram também um grande interesse em explorar livros, mas nem sempre contactam com o melhor tipo de livros, por influência dos pais que não fazem uma seleção qualitativa e que nem sempre sabem explorá-los da melhor forma. Após a implementação do projeto, as famílias referiram que este veio aguçar ainda mais o gosto dos filhos pelos livros de histórias e que estes pedem com mais frequência a leitura e a compra de livros. Referem também que os educandos gostam de ajudar na escolha do livro, dizem as partes constituintes de um livro antes da leitura do mesmo, fazem perguntas sobre as personagens e sobre as narrativas no geral, gostam de ver as imagens e associá-las à história e pedem para serem eles a ler a história, depois de ouvirem os adultos a lerem-na uma primeira vez.

### **6.3.Respostas à Questão e aos Objetivos da Investigação**

Para responder à minha questão de investigação “que estratégias utilizar em jardim de infância para promover literacia emergente?”, foram delineados os seguintes objetivos:

- 1) Tornar o espaço da sala (ambiente educativo) promotor do desenvolvimento de práticas de literacia.
- 2) Explorar os vários livros de histórias, adequados a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, considerando as diferentes áreas de conteúdo.
- 3) Promover a importância da leitura de livros nas crianças e nas famílias, de modo a criarem o gosto pela leitura.
- 4) Utilizar estratégias diversificadas na abordagem da leitura de um livro.

A partir destes objetivos delinee o meu plano de ação de modo a poder cumpri-los. Assim para dar resposta ao primeiro objetivo e depois de observar que a área da leitura da sala não era muito rica e era pouco utilizada pelo grupo de crianças, todos os livros que abordava no projeto e todos os recursos que utilizava na leitura dos mesmos (ex.: flanelógrafo, personagens das histórias, etc.) ficavam na sala, na área da leitura, para que as crianças pudessem explorá-los livremente e de modo a promover o desenvolvimento de práticas de literacia e do prazer pela exploração da área.

Perguntei se gostavam da área da leitura da sala e dos livros que tinham à disposição, algumas crianças explicam que gostam muito de ouvir as histórias que a educadora conta e dos livros que às vezes leva para a sala, mas que não gostavam da área da leitura da sala porque não tinha muitos livros e os que tinha eram “velhos” e eles já os tinham visto muitas vezes. [Notas retiradas do diário de bordo a 2 de novembro de 2017]

Marchão (2013) refere que,

O livro não deve apenas ser introduzido na sala pelo/a educador/a apenas para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito (p. 35).

O educador deve criar um ambiente favorável para que a criança contacte com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas, estimulando assim o gosto pela leitura, o desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança e a sua sensibilidade artística. Assim, é importante que o educador promova esses ambientes, incentivando a participação ativa da criança em momentos de interação social, para estimular a sua expressão oral e a sua capacidade argumentativa. Com efeito, num ambiente promotor de literacia, o livro deve estar disponível “para ser escolhido, folheado e “lido” pelas crianças” (Marchão, 2013, p.35), de forma espontânea e voluntária, desejando-se que a área seja suficientemente apelativa e confortável para que as crianças a escolham nos momentos de brincadeira livre, tal como escolhem as áreas da casinha, da garagem ou outras. Na verdade, este espaço deve ser acima de tudo acolhedor, alegre e vivo, para que as crianças se sintam confortáveis a consultar os livros ou outros suportes escritos.

Para dar resposta ao segundo objetivo estipulado optei sempre por escolher livros do Plano Nacional de Leitura (PNL) e de acordo com os livros que as crianças pediam.

No decorrer da semana anterior houve uma criança que me tinha perguntado se podia pedir à saquinha das surpresas uma história para ver se a saquinha trazia. Eu respondi que sim e aproveitei para dizer ao restante grupo que fosse buscar a saquinha e que pedissem individualmente uma história que gostassem à saquinha para ver se ela trazia alguma que eles tinham pedido. As crianças adoraram a ideia e muito convictas de que a saquinha iria trazer a história que cada um pedia, fechavam os olhos e faziam o pedido para dentro da saquinha. [Notas retiradas do diário de bordo a 9 de novembro de 2017]

Após este pedido feito por uma criança do grupo, trouxe sempre histórias para a sala que fizessem parte do PNL e que fosse um dos livros pedidos pelas crianças.

Em todas as histórias que trabalhei no projeto com as crianças tive sempre a atenção e o objetivo de abordar as diferentes áreas de conteúdo, programando assim atividades que cumprissem este objetivo ou até mesmo na própria forma como abordava as histórias e nos recursos que utilizava.

Durante a abordagem ao livro “O Lobo que queria ser um super-herói” deparei-me com várias perguntas e observações em relação às características do lobo, assim achei conveniente e importante abordar mais profundamente as características deste animal.

Assim, com o apoio de um livro sobre lobos, começo a explicar ao grupo as características físicas do lobo, a sua alimentação, o seu modo de vida e o seu habitat, mostrando sempre as respetivas imagens e questionando o grupo sobre as mesmas de modo a obter as respostas corretas. [Notas retiradas do diário de bordo a 16 de novembro de 2017]

Para promover a importância da leitura de livros nas crianças e nas famílias, de modo a criarem o gosto pela leitura, optei por criar um plano de ação com este objetivo, e em conjunto com as crianças realizámos o projeto “Não Abras Estas Histórias”.

Para envolver as famílias neste projeto enviava tarefas para realizarem em conjunto com os seus educandos, e fui sempre expondo os vários livros abordados na parede do corredor do colégio para que todos pudessem ver.

Ao terminarem a decoração das saquinhas das surpresas, as crianças levam para casa as respetivas saquinhas com um diário de leituras, o objetivo é preencherem-no em conjunto com as famílias e de acordo com o livro de histórias que mais gostarem, para que depois possam trazer para o colégio e partilharem com o restante grupo. [Notas retiradas do diário de bordo a 15 de dezembro de 2017]

Por último e para dar resposta ao quarto e último objetivo de investigação, no decorrer da minha prática utilizei sempre estratégias diversificadas na abordagem da leitura dos livros, para também cativar as crianças. Assim utilizei vários recursos, desde a saquinha das surpresas, a dramatização em flanelógrafo com as personagens elaboradas em feltro, as alterações de voz para interpretar as falas das personagens dos livros, utilizava imagens e bonecos como auxílio na leitura dos livros, fantoches, vários tipos de adereços e objetos relacionados com as histórias, entre outros.

Decidi também utilizar um instrumento nunca antes utilizado pelo grupo, os cubos das histórias, para que este tivesse a oportunidade de criar a sua própria história, com a ajuda deste instrumento. Por fim, foi criado um enigma sobre a personagem principal do primeiro livro abordado no projeto, com o objetivo de criar um fio condutor que levasse as crianças a perceberem o início e o fim do projeto. O intuito era suscitar o interesse das crianças pelos livros de histórias, uma vez que, sempre que abordássemos um livro novo, as crianças recebiam uma carta, escrita em rima, e uma pista do enigma acompanhada com uma peça de um puzzle. Quando o projeto terminou, as crianças reuniram as peças do puzzle que receberam ao longo do mesmo e montaram-no para descobrirem em que animal a bruxa transformou a personagem principal do primeiro livro abordado no projeto.

Consegui atingir todos os objetivos do meu plano de investigação e assim promover a literacia emergente através da exploração de vários textos literários e senti que “As crianças querem Mais, esperam Mais e merecem o melhor” (Mendes, 2013, p.38).

Milhões (2005) refere que os livros para crianças são considerados “contentores mágicos que promovem as primeiras leituras e por isso devem ser usados sempre que necessário, não apenas na infância” (p.37), pois é importante que se continue a ler, que se continue a ter contacto com os livros.

## 7. Conclusões

Educar crianças é talvez a tarefa mais importante e desafiadora que a maior parte de nós executa. É um compromisso para toda a vida, por vezes descrito como a única tarefa que temos na vida e o facto de a executarmos bem tem a probabilidade de ter um impacto nas gerações futuras, tendo um papel significativo na modelação dos valores e atitudes que os jovens tomam até às suas próprias relações adultas e a sua abordagem em serem pais por sua vez (Pugh, De`Ath & Smith, 1994, p.9).

A realização deste estágio constituiu uma mais-valia pessoal, quer em termos de conhecimento, quer de método de trabalho. Sinto que evoluí muito com esta experiência, pois durante este período foi necessário assimilar e aplicar conhecimentos, não apenas adquiridos em sala de aula, mas também resultantes da pesquisa efetuada. Foi uma experiência única e singular, tal como cada criança que tive e terei o gosto de acompanhar.

Segundo Pimenta (2004) “No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (p.43).

Mantive uma atitude de constante observação, por forma a poder conhecer o grupo com quem trabalhei e, para o fazer, refleti em cada dia a dia na sala destas crianças, para, posteriormente, dar resposta às necessidades das mesmas.

Acredito que as atividades planificadas permitiram produzir conhecimentos e experiências novas, às crianças, educadora, assistentes operacionais e, naturalmente, a mim, como futura profissional. Adquiri competências, que futuramente utilizarei na minha profissão como docente.

No final deste percurso, centrado na emergência da leitura, pretendi confirmar o valor das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de jardim de infância, permitindo que a criança tenha a possibilidade de criar uma relação frequente e amistosa com a literatura infantil.

A leitura e a escrita devem estar presentes no dia a dia das crianças, cabendo ao educador criar e organizar ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita e do envolvimento com a leitura, em que a criança ao ouvir histórias contadas pelo adulto, e ao realizar ela própria a tentativa de contar histórias, construa progressivamente as competências linguísticas orais e escritas.

Os livros para crianças não seduzem apenas o leitor infantil: neles, o adulto reencontra a criança que já foi e reaprende a ler o mundo com os olhos virginais de espanto,

com a inocência de quem se atreve a despir a pele de gente crescida e entrar numa outra dimensão: a do afeto e da ternura (Mendes, 2013, p.36).

É importante reforçar que as histórias são uma oportunidade para valorizar o livro como um instrumento fundamental para contactar com a leitura e, posteriormente com a escrita. Assim, as histórias oferecem a possibilidade de trabalhar as competências linguísticas e é através delas que as crianças encontram uma forma para comunicar, levando-as a expressar-se de forma natural, uma vez que, a “brincar”, o educador consegue trabalhar a memória auditiva, o ritmo, o vocabulário e a articulação de palavras.

Assim, estando consciente de que os contextos lúdicos na educação pré-escolar devem ser uma preocupação crescente e tendo em conta as vivências no âmbito da prática pedagógica, em que alguns espaços da sala de atividades não estavam a ser devidamente explorados pelas crianças, procurei melhorar a área da leitura, de forma a promover interações significativas entre as crianças e, por outro, apelar às famílias das crianças para que promovam hábitos de leitura nas crianças, através da leitura regular de livros.

Segundo Abramovich (1997), ler ou contar uma história a uma criança, é proporcionar-lhe oportunidades de despertarem a sua curiosidade, encaminhando-a para a exploração do seu imaginário.

Os dados recolhidos através do diário de bordo, das observações diretas, dos registos fotográficos, das conversas casuais e registos, possibilitaram responder às questões que foram inicialmente formuladas, assim como refletir face ao contexto das respostas obtidas.

A problemática subjacente ao trabalho de investigação é algo que me preocupa, porque os níveis de literacia presentes na nossa sociedade são muito baixos.

A investigação que desenvolvi não é inovadora, uma vez que, são muitos os estudos desenvolvidos nesta área, também não podemos generalizar o valor do contexto dos dados obtidos na realização dos mesmos. No entanto, penso que o estudo contribuiu para melhorar o contexto da sala de atividades e para desenvolver nas crianças participantes competências de literacia emergente.

Para finalizar, concluo que devemos diariamente proporcionar às crianças momentos de literacia, fomentando atividades lúdicas e ricas, para que as crianças, possam construir progressivamente o seu projeto pessoal leitor/escritor para que, um dia, possam ser bons leitores.

É importante mencionar que as atividades promotoras de emergência da leitura e da escrita devem fazer parte do quotidiano do jardim de infância, para que se formem adultos com mais conhecimentos e competências nesta área.

Por último, é importante ressaltar que fazer uma investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia particular para detetar as suas necessidades, suscitando uma atenção especial que permita perceber o seu mundo e os seus porquês.

Como futura profissional de educação, tenho a consciência da importância deste tema e da desvalorização de que é alvo por parte de alguns profissionais desta área. A leitura é ainda vista como um ato formal e efetivo da aprendizagem das letras, não passando pela estimulação de competências pré-literárias. Assim, julgo que se torna urgente continuar e alargar a investigação neste âmbito, inclusivamente, pela amplitude e complexidade que esta área encerra.

De uma forma geral, considero que o grupo interiorizou aprendizagens significativas no âmbito do desenvolvimento da literacia emergente, mostrando cada vez mais interesse e vontade de ouvir histórias, “ler” histórias e aprender a escrever.

Para Chapman (1992), o professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas. Neste contexto, os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal.

## 8. Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. (4. ed.). São Paulo: Scipione.
- Amado, M. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía e observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Azevedo, F. (17 e 18 de Junho de 2011). VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada.
- Bairrão, J., & T., V. (1997). *A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. Revista Inovação, n.º10, pp.7-19.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1984). *Psicanálise da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. (2002). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cagneti, S. (1986). *Livro que te Quero Livre*. Rio de Janeiro: Ática.
- Chapman, O. (1992). *Narrative and teacher-student relationships*. In: Conference on teachers stories of life and work: The Place of Narrative in Personal-Professional Development. Liverpool: University of Liverpool.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Corsino, P. (2010). *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica.
- Dewey, J. (1980). *A criança e o programa escolar*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura da avaliação à intervenção: Guia pedagógico*. Viseu: Psicosoma.



- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Felizardo, D. (2001). *Área de Projeto*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. D. (2004). Literacia Emergente. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades na Leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.
- Figueiredo, T. M. (2006). *Leitura, literacias e biblioteca escolar: um estudo teórico e de casos*. Porto: Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.
- Forneiro, M. (2008). *Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 47.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fulghum, R. (1989). *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*. s.l: Ivy Books. Acedido em: <https://www.goodreads.com/work/quotes/2399046-alli-really-need-to-know-i-learned-in-kindergarten>
- Gecas V., Calonico J. M., Thomas D. L. (1974). *The development of selfconcept in the child: Mirror theory versus model theory*. The Journal of Social Psychology.
- Gloton, Claude, Robert & Clero (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, pp. 312-326.
- Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann M., Banet B. e Weikart D. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hérbet, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lisboa, I. (1943). *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos.
- Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito - Teste de Avaliação da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- Maccoby, E. (1980). *Social development: Psychological growth and parent-child relationship*. New York: Harcourt Jovanovich, inc.
- Machado, M. (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola.
- Marchão, A. (2013). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Revista Aprender n.º33. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp. 25-34.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto editora.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 17, 65-77.
- Mata, L. (2004). *Era uma vez*. *Análise Psicológica*, 22, (1), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGDIC.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, T. (2013). *Amor como em Casa: O Lugar da Família (e) dos Afetos na Literatura Infantil Contemporânea*. Revista Aprender n.º 33. Portalegre. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp.35-40.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.
- Milhões, M. (2005). *Ler com os cinco sentidos: A verdadeira leitura faz-se com os cinco sentidos*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 73. Edições A.P.E.I., 3738.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira Formosinho, J. (Org.), Formosinho J., Lino D., & Niza S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma prática de participação* (p.140-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O Desenvolvimento das Educadoras de Infância*. Um estudo de Caso. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projeto. In *Educação Pré-Escolar – A Construção da Moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope no Âmbito do Projeto da Infância*. In J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Prática de Participação* (p.43-88). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma prática de participação*. (4<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, M. (2010). *Afetividade e escola: Uma relação em construção*. Tese de mestrado, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.
- Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche - para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade – Porto: Universidade do Minho. Retirado de [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades %20e%20Pr %C3%A1ticas%20Educativas %20em%20Creche%202.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf).
- Patacho, P. (2013). *Paradigmas de Investigação em Ciências Sociais*. Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais, Vol.III, N°6, pp. 13-28.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pessanha, A. M. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. (2. ed.). São Paulo: Cortez
- Ponte, J.P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas*. Infância e Educação: Investigação e práticas, 1, 85-105.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pugh, G. De `Ath, E. Smith, C. (1994). *Confident Children: Policy and Practice in Parent Education and Support*. National Children: Bureau.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Salgado, L. (2009). A Leitura no Percurso Escolar. *Cadernos Oeiras a Ler: IV Encontro das Bibliotecas Escolares do Concelho de Oeiras* (pp.1-11). Oeiras: Direção Municipal do Desenvolvimento Social e Cultural.
- Salgado, L. (2010). As Novas Potencialidades da Educação de Adultos na Construção do Sucesso Escolar dos Filhos. In L. Salgado, A. Candeias, L. Mata, S. Coimbra, A. Teberosky, N. Ribeira, et al., *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família - Perspectivas e Reflexões* (pp. 11-27). Agência Nacional para a Qualificação.

- Santos, A.I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância: Conceções Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Educação de Infância. Universidade dos Açores.
- Santos, L., & Patacho, P. (2016). *GD#3 – O relatório e a sua dimensão investigativa*. In *A Investigação na Construção da Profissionalidade Docente*. Seminário no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos que Habilitam para a Docência (Sempes2016). Texto não publicado, IEUL, Lisboa.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, C. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Tese de doutoramento, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever - Uma Proposta Construtivista*. São Paulo: Artmed.
- Tuckman, B. W. (1994). *Conducting educational research*. Fort Worth: Harcourt Brace & Company.
- Vasconcelos, T. (Coord). (2011). *Trabalhos por projetos na Educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas Integradoras Para Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana
- Zabalza, M. A. (2001). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

### **Legislação**

- Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237, 3067-3081.

## **9. Apêndices**

- **Apêndice A**

### **Planificação da Atividade 1**

**Planificação Diária – Prática de Ensino Supervisionada III – 08/11/2017**

<b>Grupo Alvo: Jardim-de-Infância</b>	<b>Designação da Atividade: “Não Abras Este Livro”</b>	<b>Estagiária: Mónica Cansado</b>
---------------------------------------	--	-----------------------------------

<b>Grupo Alvo: Jardim-de-Infância</b>	<b>Designação da Atividade: “Não Abras Este Livro”</b>	<b>Estagiária: Mónica Cansado</b>
---------------------------------------	--	-----------------------------------

<b>Grupo Alvo: Jardim-de-Infância</b>	<b>Designação da Atividade: “Não Abras Este Livro”</b>	<b>Estagiária: Mónica Cansado</b>
---------------------------------------	--	-----------------------------------

Áreas de Conteúdo	Domínios	Objetivos	Descrição da Atividade	Organização do Espaço e do Grupo	Tempo	Recursos		Avaliação
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p>  <p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p>	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Ouvir atentamente a história, mostrar prazer e interesse.</li> <li>- Compreender a história e comentar através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Identificar a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Fazer perguntas e responder, demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente; Descrever acontecimentos e/ou recontar a história.</li> <li>- Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentar as ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Apresentar interesse e participar na atividade.</li> </ul> <p><b>Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar para a leitura e para a escrita.</li> </ul>	Após marcarem as presenças, reúne-se o grupo na área do tapete, sentados em meia-lua. Começa-se por falar um pouco do projeto dos livros de histórias e do que fizemos no dia anterior. Depois aprendem a música “a saquinha das surpresas”, cantada duas vezes para que possam começar a memorizá-la. Cria-se um momento de surpresa para descobrir o que está dentro da saquinha e pede-se a um elemento do grupo que retire o livro que está dentro da mesma. Fala-se do título da obra, do autor e do ilustrador e das partes constituintes da mesma. Lê-se a obra “Não Abras Este Livro”. Após a leitura da obra questiona-se o grupo sobre as personagens da história e sobre o	<p>1º Momento: Atividade elaborada em grande grupo. Grupo sentado em meia-lua na área do tapete.</p> <p>2º Momento: Uma criança pinta as estrelas de avaliação da história, acordada em grande grupo, do diário de leituras.</p> <p>3º Momento: Uma criança ajuda na exposição da informação do projeto, da fotocópia da capa da obra literária, da sinopse e do diário de leituras na parede do corredor do colégio.</p>	10h00 - 11h00 (1 Hora)	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra Literária: “Não Abras Este Livro”;</li> <li>- 1 Carta com pistas;</li> <li>- 1 Ficha do Diário de Leituras;</li> <li>- 1 Fotocópia da capa da obra literária;</li> <li>- Sinopse da obra literária;</li> <li>- 1 Saco de pano (saquinha das surpresas);</li> <li>- Canetas de feltro;</li> <li>- Bost-it.</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>Educadora; Estagiária; Crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Ouve atentamente a história, mostrando prazer e interesse.</li> <li>- Compreende a história e comenta-a através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Identifica a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; Descreve acontecimentos e/ou reconta a história.</li> <li>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Apresenta interesse e participa na atividade.</li> </ul>



## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar situações que promovam a partilha de comentários acerca da história.</li> <li>- Ocasionar momentos de interação e colaboração em grupo.</li> <li>- Proporcionar momentos que levem à descoberta das características da história (ex.: personagens, moral da história, etc.).</li> <li>- Incitar a exploração das partes constituintes de um livro.</li> <li>- Incitar a memorização da música “A Saquinha das Surpresas”.</li> </ul>	<p>conteúdo da mesma, e pede-se ao grupo que comentem e que recontem algumas partes da história, de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma. Explica-se o motivo da carta que vem dentro do livro, explicando como este se vai relacionar com o projeto dos livros de histórias.</p> <p>A seguir, mostra-se o diário de leituras, explicando a função do mesmo e preenche-se com os comentários do grupo, sobre o que mais gostaram e/ou o que menos gostaram da história e pede-se a um elemento do grupo que pinte as estrelas de avaliação da obra, já discutida e acordada em grupo.</p> <p>No final pede-se a outro elemento do grupo que ajude na exposição da informação do projeto, da fotocópia da capa da obra literária, da sinopse, do diário de leituras e da carta na parede do corredor do colégio.</p>					
--	--	---	---	--	--	--	--	--

- **Apêndice B**

**Planificação da Atividade 2**



## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

		<p>comunicação individual como em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar interesse participando na atividade.</li> </ul> <p><b>Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar o interesse sobre o tema “sermos nós próprios” e sobre a partilha de sentimentos, a cooperação, ajuda, partilha, generosidade e solidariedade através da leitura do livro “O Lobo que queria ser um super-herói”.</li> <li>- Criar situações que promovam a partilha de comentários acerca da história.</li> <li>- Ocasionar momentos de interação e colaboração em grupo.</li> <li>- Proporcionar momentos que levem à descoberta das características da história (ex.: personagens, moral da história, etc.).</li> <li>- Incitar a exploração das partes constituintes de um livro.</li> <li>- Incitar a memorização da música “A Saquinha das Surpresas”.</li> <li>- Motivar para a leitura e para a escrita.</li> </ul>	<p>sobre o conteúdo da mesma e pede-se ao grupo que comentem e que recontem algumas partes da história, de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma.</p> <p>Explica-se o motivo da carta com uma pista e da peça de puzzle que vem dentro do livro, explicando como este se vai relacionar com o projeto dos livros de histórias.</p> <p>A seguir preenche-se o diário de leituras com os comentários do grupo, sobre o que mais gostaram e/ou o que menos gostaram e pede-se a um elemento do grupo que pinte as estrelas de avaliação da obra, já discutida e acordada em grupo. No final pede-se a outro elemento do grupo que ajude na exposição da fotocópia da capa da obra literária, da sinopse, do diário de leituras, da pista e da primeira peça do puzzle do Sapo na parede do corredor do colégio.</p>			<p>das surpresas);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canetas de feltro;</li> <li>- Bost-it.</li> </ul>		
--	--	---	---	--	--	---	--	--

- **Apêndice C**

**Planificação da Atividade 3**

**Planificação Diária – Prática de Ensino Supervisionada III – 22/11/2017**

Grupo Alvo: Jardim-de-Infância		Designação da Atividade: “Chibos Sabichões”				Estagiária: Mónica Cansado		
Áreas de Conteúdo	Domínios	Objetivos	Descrição da Atividade	Organização do Espaço e do Grupo	Tempo	Recursos		Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Compreender a moral da história baseada na ajuda e na cooperação, e que transmite que a inteligência e o engenho conseguem mais do que a força física.</li> <li>- Ouvir atentamente a história.</li> <li>- Mostrar prazer e interesse.</li> <li>- Compreender a história e comentar através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Identificar a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreende a informação transmitida oralmente.</li> <li>- Descrever acontecimentos e/ou recontar a história.</li> <li>- Ouvir os outros e responder adequadamente.</li> <li>- Apresentar as ideias e saberes, tanto em situações de</li> </ul>	<p>1º Momento:</p> <p>Após marcarem as presenças, reunir o grupo na área do tapete, sentados em meia-lua. Falar um pouco do projeto dos livros de histórias, recordando os livros já abordados. Cantar a música da “saquinha das surpresas”. Fazer-se um momento de suspense para descobrir o que está dentro da saquinha e pedir ao grupo que vá retirando as várias personagens da história que estão dentro da saquinha. Criar-se um momento de surpresa e retirar a história da saquinha. Explicar o que é um flanelógrafo e para que serve. Falar-se do título da obra, do autor e do ilustrador. Relembrar as partes constituintes de um livro.</p>	<p>1º Momento:</p> <p>Atividade elaborada em grande grupo. Grupo sentado em meia-lua na área do tapete.</p>	<p>10h00 - 11h00 (1 Hora)</p>	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra Literária: “Chibos Sabichões”;</li> <li>- 1 Carta com pistas;</li> <li>- 2 Peças do puzzle do Sapo plastificadas;</li> <li>- 1 Ficha do Diário de Leituras;</li> <li>- 1 Fotocópia da capa da obra literária;</li> <li>- Sinopse da obra literária;</li> <li>- 1 Saco de pano (saquinha das surpresas);</li> <li>- 1 Flanelógrafo</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>Educadora; Estagiária; Crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Ouve atentamente a história, mostrando prazer e interesse.</li> <li>- Compreende a história e comenta-a através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Identifica a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; Descreve acontecimentos e/ou reconta a história.</li> <li>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Apresenta interesse e participa na atividade.</li> </ul>
				<p>2º Momento:</p> <p>Uma criança pinta as estrelas de avaliação da história, acordada em grande grupo, do diário de leituras.</p>				

## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

		<p>comunicação individual como em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar interesse participando na atividade.</li> </ul> <p><b>Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar o interesse sobre a cooperação, a ajuda e compreender que a inteligência e o engenho conseguem mais do que a força física, através da leitura do livro “Chibos Sabichões”.</li> <li>- Criar situações que promovam a partilha de comentários acerca da história.</li> <li>- Ocasionar momentos de interação e colaboração em grupo.</li> <li>- Proporcionar momentos que levem à descoberta das características da história (ex.: personagens, moral da história, etc.).</li> <li>- Incitar a exploração das partes constituintes de um livro.</li> <li>- Incitar a memorização da música “A Saquinha das Surpresas”.</li> <li>- Motivar para a leitura e para a escrita.</li> </ul>	<p>Questionar o grupo se sabe o que é um chibo e explicar o que é.</p> <p>Ler-se a obra “Chibos Sabichões”, com auxílio do flanelógrafo e das personagens.</p> <p>Após a leitura da obra questionar o grupo sobre o conteúdo da mesma e pedir ao grupo que comentem e que recontem algumas partes da história, de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Ler a terceira carta do projeto com pistas e com duas peças do puzzle do Sapo.</p> <p>Preencher o diário de leituras com os comentários do grupo, sobre o que mais gostaram e/ou o que menos gostaram e pedir a um elemento do grupo que pinte as estrelas de avaliação da obra, já discutida e acordada em grupo.</p> <p>3º Momento:</p> <p>No final pede-se a outro elemento do grupo que ajude na exposição da fotocópia da capa da obra literária, da sinopse, do diário de leituras, da</p>			<p>com as várias personagens da história;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canetas de feltro;</li> <li>- Bost-it.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

			pista e das peças do puzzle do Sapo na parede do corredor do colégio.					
--	--	--	---	--	--	--	--	--



- **Apêndice D**

**Planificação da Atividade 4**

**Planificação Diária – Prática de Ensino Supervisionada III – 24/11/2017**

<b>Grupo Alvo: Jardim-de-Infância</b>	<b>Designação da Atividade: “A Divisão Silábica”</b>	<b>Estagiária: Mónica Cansado</b>
---------------------------------------	--	-----------------------------------

<b>Grupo Alvo: Jardim-de-Infância</b>	<b>Designação da Atividade: “A Divisão Silábica”</b>	<b>Estagiária: Mónica Cansado</b>
---------------------------------------	--	-----------------------------------

<b>Grupo Alvo: Jardim-de-Infância</b>	<b>Designação da Atividade: “A Divisão Silábica”</b>	<b>Estagiária: Mónica Cansado</b>
---------------------------------------	--	-----------------------------------

Áreas de Conteúdo	Domínios	Objetivos	Descrição da Atividade	Organização do Espaço e do Grupo	Tempo	Recursos		Avaliação
Área de Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<b>Específicos:</b> - Segmentar silabicamente palavras. - Reconhecer algumas letras. - Compreender que os desenhos e a escrita transmitem informação. - Manipular e explorar instrumentos de escrita (canetas de feltro). - Contar e representar as sílabas de cada palavra através de desenhos e/ou números, para mostrar os resultados.	1º Momento: Reunir o grupo na área do tapete sentados em meia-lua. Relembrar os nomes das personagens da história “Chibos Sabichões”.	1º Momento: Tarefa elaborada em grande grupo. Grupo sentado em meia-lua na área do tapete.	15h00 - 16h00 (1 Hora)	<b>Materiais:</b> - Obra Literária: “Chibos Sabichões”; - Papel cenário; - Imagens e nomes das personagens, nomes de cada elemento do grupo e números de 1 a 4, impressos em papel e plastificados; - 1 Saco de pano (Saquinha das surpresas); - Canetas de feltro; - Bost-it.	<b>Humanos:</b> Educadora; Estagiária; Crianças.	- Segmenta silabicamente palavras. - Reconhece algumas letras. - Compreende que os desenhos e a escrita transmitem informação. - Manipula e explora instrumentos de escrita (canetas de feltro). - Conta e representa as sílabas de cada palavra através de desenhos e/ou números, para mostrar os resultados. - Utiliza e reconhece os números como identificação da quantidade de sílabas de cada palavra. - Reconhece sem contagem o número de sílabas de uma palavra, verificando por contagem esse número. - Ouve os outros e responde adequadamente. - Apresenta as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo. - Apresenta interesse e participa na atividade.
	Matemática	- Utilizar e reconhecer os números como identificação da quantidade de sílabas de cada palavra. - Reconhecer sem contagem o número de sílabas de uma palavra, verificar por contagem esse número. - Ouvir os outros e responder adequadamente. - Apresentar as ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo. - Apresentar interesse e participar na atividade.	2º Momento: Pedir a cada elemento do grupo que identifique o nome das personagens representados nas imagens e algumas letras do nome das personagens, de seguida expor os nomes de cada elemento do grupo e perguntar se identificam algum nome ou algumas letras dos nomes representados. Explicar ao grupo o que são sílabas. Segmentar silabicamente cada palavra e pedir ao grupo que repita. Pedir ao grupo que, bata palmas por cada sílaba que reproduz oralmente.	2º Momento: Tarefa elaborada em grande grupo. Grupo sentado em meia-lua na área do tapete.				
Área de Formação Pessoal e Social								

## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

		<p><b>Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incitar a divisão silábica.</li> <li>- Promover o conhecimento de várias letras e palavras.</li> <li>- Incitar a contagem e a representação de alguns números.</li> <li>- Criar situações que promovam a partilha de comentários acerca da atividade.</li> <li>- Ocasionar momentos de interação e colaboração em grupo.</li> <li>- Motivar para a leitura e para a escrita.</li> </ul>	<p>Por fim, pedir ao grupo que conte as palmas que bate por cada sílaba e que identifique e represente o número de palmas/sílabas que contou através de desenhos e/ou números.</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

- **Apêndice E**

**Planificação da Atividade 5**

**Planificação Diária – Prática de Ensino Supervisionada III – 11/12/2017**

Grupo Alvo: Jardim-de-Infância		Designação da Atividade: “Feliz Natal Lobo Mau”				Estagiária: Mónica Cansado		
Áreas de Conteúdo	Domínios	Objetivos	Descrição da Atividade	Organização do Espaço e do Grupo	Tempo	Recursos		Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Compreender a moral da história baseada na consequência dos atos.</li> <li>- Ouvir atentamente a história.</li> <li>- Mostrar prazer e interesse.</li> <li>- Compreender a história e comentar através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Identificar a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreende a informação transmitida oralmente.</li> <li>- Descrever acontecimentos e/ou recontar a história.</li> <li>- Ouvir os outros e responder adequadamente.</li> <li>- Apresentar as ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Apresentar interesse participando na atividade.</li> </ul>	<p>1º Momento:</p> <p>Reunir o grupo na área do tapete, sentados em meia-lua.</p> <p>Falar um pouco do projeto dos livros de histórias, recordando os livros já abordados e relembrando os pedidos feitos à saquinha, introduzindo o tema do Natal.</p> <p>Cantar a música da “saquinha das surpresas”.</p> <p>Fazer-se um momento de suspense para descobrir o que está dentro da saquinha e pedir ao grupo que vá retirando as personagens da história que estão dentro da saquinha.</p> <p>Criar-se um momento de surpresa e retirar a história da saquinha.</p> <p>Falar-se do título da obra, do autor e do ilustrador.</p> <p>Relembrar as partes constituintes de um livro.</p>	<p>1º Momento:</p> <p>Atividade elaborada em grande grupo.</p> <p>Grupo sentado em meia-lua na área do tapete.</p>	<p>15h00 - 16h00 (1 Hora)</p>	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra Literária: “Feliz Natal Lobo Mau”;</li> <li>- 1 Carta com pistas;</li> <li>- 3 Peças do puzzle do Sapo plastificadas;</li> <li>- 1 Ficha do Diário de Leituras;</li> <li>- 1 Fotocópia da capa da obra literária;</li> <li>- Sinopse da obra literária;</li> <li>- 1 Saco de pano (saquinha das surpresas);</li> <li>- 1 Lobo, 1 Pai Natal e 1 Coelho de peluche;</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>Educadora; Estagiária; Crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Ouve atentamente a história, mostrando prazer e interesse.</li> <li>- Compreende a história e comenta-a através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Identifica a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</li> <li>- Descreve acontecimentos e/ou reconta a história.</li> <li>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Apresenta interesse e participa na atividade.</li> </ul>
				<p>2º Momento:</p> <p>Uma criança pinta as estrelas de avaliação da história, acordada em grande grupo, do diário de leituras.</p>				

## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

		<p><b>Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar o interesse sobre a generosidade e a amizade, mas também transmitir que todos os atos têm consequências.</li> <li>- Criar situações que promovam a partilha de comentários acerca da história.</li> <li>- Ocasionar momentos de interação e colaboração em grupo.</li> <li>- Proporcionar momentos que levem à descoberta das características da história (ex.: personagens, moral da história, etc.).</li> <li>- Incitar a exploração das partes constituintes de um livro.</li> <li>- Incitar a memorização da música “A Saquinha das Surpresas”.</li> <li>- Motivar para a leitura e para a escrita.</li> </ul>	<p>Ler-se a obra “Feliz Natal Lobo Mau”, com auxílio das personagens. Após a leitura da obra questionar o grupo sobre o conteúdo da mesma e pedir ao grupo que comentem e que recontem algumas partes da história, de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Ler a quarta carta do projeto com pistas e com três peças do puzzle do Sapo.</p> <p>Preencher o diário de leituras com os comentários do grupo, sobre o que mais gostaram e/ou o que menos gostaram e pedir a um elemento do grupo que pinte as estrelas de avaliação da obra, já discutida e acordada em grupo.</p> <p>3º Momento:</p> <p>No final pede-se a outro elemento do grupo que ajude na exposição da fotocópia da capa da obra literária, da sinopse, do diário de leituras, da pista e das peças do puzzle do Sapo na parede do corredor do colégio.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canetas de feltro;</li> <li>- Bost-it.</li> </ul>		
--	--	---	--	--	--	--	--	--

- **Apêndice F**

### **Planificação da Atividade 6**

**Planificação Diária – Prática de Ensino Supervisionada III – 05/01/2018**

Grupo Alvo: Jardim-de-Infância		Designação da Atividade: “O Monstro das Cores”				Estagiária: Mónica Cansado	
Áreas de Conteúdo	Domínios	Objetivos	Descrição da Atividade	Organização do Espaço e do Grupo	Tempo	Recursos	Avaliação
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Compreender o significado das emoções e a moral da história.</li> <li>- Ouvir atentamente a história.</li> <li>- Expressar as suas emoções (tristeza, alegria, etc.) e reconhecer também as emoções dos outros.</li> <li>- Reconhecer as cores e associá-las às respetivas emoções.</li> <li>- Mostrar prazer e interesse.</li> <li>- Compreender a história e comentar através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Identificar a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreende a informação transmitida oralmente.</li> <li>- Descrever acontecimentos e/ou recontar a história.</li> <li>- Ouvir os outros e responder adequadamente.</li> <li>- Apresentar as ideias e saberes, tanto em situações de</li> </ul>	<p>1º Momento:</p> <p>Após marcarmos as presenças, reunir o grupo na área do tapete, sentados em meia-lua.</p> <p>Falar um pouco do projeto dos livros de histórias, recordando os livros já abordados.</p> <p>Cantar a música da “saquinha das surpresas”.</p> <p>Fazer-se um momento de suspense para descobrir o que está dentro da saquinha e pedir ao grupo que vá retirando as personagens da história que estão dentro da saquinha.</p> <p>Criar-se um momento de surpresa e retirar a história da saquinha.</p> <p>Falar-se do título da obra, do autor e do ilustrador.</p> <p>Relembrar as partes constituintes de um livro.</p> <p>Ler-se a obra “O Monstro das Cores”, com auxílio do flanelógrafo e das personagens da história.</p>	<p>1º Momento:</p> <p>Atividade elaborada em grande grupo.</p> <p>Grupo sentado em meia-lua na área do tapete.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Uma criança pinta as estrelas de avaliação da história, acordada em grande grupo, do diário de leituras.</p> <p>3º Momento:</p> <p>Uma criança ajuda na exposição da fotocópia da capa da obra literária, da sinopse, do diário de leituras, da quinta pista e das peças do puzzle do Sapo na parede do corredor do colégio.</p>	10h00 - 11h00 (1 Hora)	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra Literária: “O Monstro das Cores”;</li> <li>- 1 Carta com pistas;</li> <li>- 3 Peças do puzzle do Sapo plastificadas;</li> <li>- 1 Ficha do Diário de Leituras;</li> <li>- 1 Fotocópia da capa da obra literária;</li> <li>- Sinopse da obra literária;</li> <li>- 1 Saco de pano (saquinha das surpresas);</li> <li>- 1 Flanelógrafo com as várias personagens</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <p>Educadora; Estagiária; Crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a capa, a contracapa, a lombada e as guardas do livro.</li> <li>- Ouve atentamente a história, mostrando prazer e interesse.</li> <li>- Compreende a história e comenta-a através de uma interpretação ou opinião pessoal.</li> <li>- Expressa as suas emoções (tristeza, alegria, etc.) e reconhece também as emoções dos outros.</li> <li>- Reconhece as cores e associa-as às respetivas emoções.</li> <li>- Identifica a personagem principal e algumas personagens da história.</li> <li>- Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</li> <li>- Descreve acontecimentos e/ou reconta a história.</li> <li>- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> </ul>



## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

		<p>comunicação individual como em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar interesse participando na atividade.</li> </ul> <p><b>Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar o interesse sobre o tema das emoções através da leitura da história “O Monstro das Cores”.</li> <li>- Criar situações que promovam a partilha de comentários acerca da história.</li> <li>- Ocasionar momentos de interação e colaboração em grupo.</li> <li>- Proporcionar momentos que levem à descoberta das características da história (ex.: personagens, emoções e respetivas cores, moral da história, etc.).</li> <li>- Incitar a exploração das partes constituintes de um livro.</li> <li>- Incitar a memorização da música “A Saquinha das Surpresas”.</li> <li>- Motivar para a leitura e para a escrita.</li> </ul>	<p>Após a leitura da obra questionar o grupo sobre o conteúdo da mesma e pedir ao grupo que comentem e que recontem algumas partes da história, de modo a perceber se o grupo compreendeu a mesma. Pedir a cada elemento do grupo que diga qual a emoção que sente e porquê, e que escolha o pompom com a cor da sua emoção e que o coloque no respetivo frasco.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Ler a quinta carta do projeto com pistas e com três peças do puzzle do Sapo.</p> <p>Preencher o diário de leituras com os comentários do grupo, sobre o que mais gostaram e/ou o que menos gostaram e pedir a um elemento do grupo que pinte as estrelas de avaliação da obra, já discutida e acordada em grupo.</p> <p>3º Momento:</p> <p>No final pede-se a outro elemento do grupo que ajude na exposição da fotocópia da capa da obra literária, da sinopse, do diário de leituras, da</p>		<p>da história feitas em feltro;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 Frascos de vidro com pompons e lã de várias cores;</li> <li>- Canetas de feltro;</li> <li>- Bost-it.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta interesse e participa na atividade.</li> </ul>
--	--	--	---	--	---	--	---

## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

			pista e das peças do puzzle do Sapo na parede do corredor do colégio.					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

- **Apêndice G**

**Planificação da Atividade 7**

**Planificação Diária – Prática de Ensino Supervisionada III – 09/01/2018**

<b>Grupo Alvo:</b> Jardim-de-Infância	<b>Designação da Atividade:</b> Criação de uma História	<b>Estagiária:</b> Mónica Cansado
---------------------------------------	---	-----------------------------------

<b>Grupo Alvo:</b> Jardim-de-Infância	<b>Designação da Atividade:</b> Criação de uma História	<b>Estagiária:</b> Mónica Cansado
---------------------------------------	---	-----------------------------------

<b>Grupo Alvo:</b> Jardim-de-Infância	<b>Designação da Atividade:</b> Criação de uma História	<b>Estagiária:</b> Mónica Cansado
---------------------------------------	---	-----------------------------------

Áreas de Conteúdo	Domínios	Objetivos	Descrição da Atividade	Organização do Espaço e do Grupo	Tempo	Recursos		Avaliação
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p>	<p><b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p>	<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever acontecimentos, criar e narrar uma história com a sequência apropriada, incluindo personagens.</li> <li>- Relatar e recriar experiências e papéis, descrever pessoas, objetos e ações.</li> <li>- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</li> <li>- Compreender que os desenhos e a escrita transmitem informação.</li> <li>- Manipular e explorar diferentes materiais (Cubos das Histórias).</li> <li>- Ouvir os outros e responder adequadamente.</li> <li>- Apresentar as ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Apresentar interesse e participar na atividade.</li> </ul> <p><b>Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar e promover a exploração de materiais e de jogos focados para a</li> </ul>	<p>1º Momento:</p> <p>Reunir o grupo na área do tapete sentados em meia-lua.</p> <p>Relembrar os livros de histórias já abordados ao longo do projeto.</p> <p>Cantar a música da “saquinha das surpresas”.</p> <p>Fazer-se um momento de suspense para descobrir o que está dentro da saquinha e pedir ao grupo que retire a sexta e última carta do projeto com pistas e com as últimas peças do puzzle do Sapo.</p> <p>Criar-se um momento de surpresa e retirar da saquinha os sete cubos de histórias.</p> <p>Explicar ao grupo para que servem os cubos e como vão ser utilizados.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Ainda com o grupo reunido na área do tapete sentados em meia-lua,</p>	<p>1º Momento:</p> <p>Tarefa elaborada em grande grupo.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Tarefa elaborada em grande grupo.</p>	<p>15h00 - 16h00 (1 Hora)</p>	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7 Cubos de histórias;</li> <li>- 1 Ficha do mapa das histórias;</li> <li>- 1 Saco de pano (Saquinha das surpresas);</li> <li>- Folhas brancas A4;</li> <li>- Canetas de feltro.</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>Educadora; Estagiária; Crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descreve acontecimentos, cria e narra uma história com a sequência apropriada, incluindo personagens.</li> <li>- Relata e recria experiências e papéis, descreve pessoas, objetos e ações.</li> <li>- Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</li> <li>- Compreende que os desenhos e/ou a escrita transmitem informação.</li> <li>- Manipula e explora diferentes materiais (Cubos das histórias).</li> <li>- Ouve os outros e responde adequadamente.</li> <li>- Apresenta as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Apresenta interesse e participa na atividade.</li> </ul>

## A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

		<p>identificação e/ou uso de letras e palavras e que promovam o desenvolvimento da linguagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.</li> <li>- Incentivar a partilha de ideias e de experiências.</li> <li>- Utilizar e promover o uso de linguagem ajustada a funções específicas.</li> <li>- Ocasionar momentos de interação e colaboração em grupo.</li> <li>- Motivar para a leitura e para a escrita.</li> </ul>	<p>pedir ao grupo que vá lançando os vários dados enquanto se vai apontando as várias personagens e elementos de uma história que vai saindo nos cubos, num papel.</p> <p>Após ser feita a seleção das personagens principais, das personagens secundárias e de outros elementos da história, pedir ao grupo que vá contando e criando uma história, com o auxílio da ficha do mapa das histórias.</p> <p>Após a escrita da história criada pelo grupo, contar a história e pedir ao grupo que recontre a história e/ou que descreva os acontecimentos da mesma, de forma a decorá-la. Pedir ao grupo que escolha um título para a história.</p> <p>No final expor a história do grupo na parede do corredor do colégio, junto à exposição do projeto “Não Abras estas Histórias”.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--	--

- **Apêndice H**

**Guiões das entrevistas realizadas às crianças**

**Objetivos: Perceber os gostos e os hábitos de leitura e de escrita nas crianças.**

**Entrevista às crianças:**

1. Costumas ler histórias?
2. O que lê?
3. Com quem lê?
4. Onde?
5. Sabes escrever?
6. O que escreves?
7. Com quem escreves?
8. Onde?
9. Gostavas de aprender a ler e a escrever (Sozinho)? Porquê?
10. Se soubesses escrever o que gostarias de escrever muitas vezes?

**Objetivos: Perceber os gostos e os hábitos de leitura e de escrita nas crianças, após a implementação do projeto “Não Abras Estas Histórias”.**

**Entrevista às crianças:**

11. Costumas ler histórias?
12. O que lêes?
13. Com quem lêes?
14. Onde?
15. Sabes escrever?
16. O que escreves?
17. Com quem escreves?
18. Onde?
19. Gostavas de aprender a ler e a escrever (Sozinho)? Porquê?
20. Se soubesses escrever o que gostarias de escrever muitas vezes?
21. Quais os livros que mais gostas?
22. E no nosso projeto qual foi o livro que mais gostaste? Porquê?
23. E qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

- **Apêndice I**

**Cartas e questionários enviados aos Encarregados de Educação**

Exmo. Sr./Sra.

Encarregado(a) de Educação,

No âmbito de um trabalho de investigação, inserido no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, que frequento no Instituto Superior de Ciências Educativas, pretendo realizar um estudo, no grupo de crianças em que o seu educando se encontra, centrado no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em particular, na promoção da literacia emergente.

Desta forma, solicito a sua colaboração neste estudo, respondendo ao questionário abaixo indicado.

Agradeço que o entregue, se possível, durante a próxima semana.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Agradeço a atenção dispensada,

A Mestranda,

---

(Mónica dos Santos Cansado)



**Objetivo: Perceber se e de que modo as famílias participam na promoção da literacia emergente dos seus educandos.**

## QUESTIONÁRIO

**Assinale com uma x a sua resposta e justifique.**

1. Costuma comprar livros com frequência ao seu filho/a?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, Porquê?

---

---

---

---

Se não, Porquê?

---

---

---

---

2. Lê frequentemente histórias ao seu filho/a? Se sim, quando e onde lê?

---

---

---

---

3. Que tipo de histórias costuma comprar?

---

---

---

---

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

4. Como é que faz essa seleção?

---

---

---

---

5. Costuma incentivar o seu filho/a a escrever? Caso responda afirmativamente, diga de que forma.

---

---

---

---

6. Considera importante incentivar as crianças a escrever nestas idades? Porquê?

---

---

---

---

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

Exmo./a. Sr./Sra.

Encarregado/a de Educação,

No âmbito de um trabalho de investigação, inserido no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, que frequento no Instituto Superior de Ciências Educativas, centrado no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em particular, na promoção da literacia emergente, gostaria de pedir a sua colaboração, solicitando que preencha, em conjunto com o/a seu/sua filho/a, o “Diário de Leituras” (incluído no envelope) do livro de histórias da preferência do/a mesmo/a.

Agradeço que o entregue, se possível, até ao dia 2 de janeiro de 2018.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Com consideração,

A Mestranda,

---

(Mónica dos Santos Cansado)

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

Exmo. Sr./Sra.

Encarregado(a) de Educação,

No âmbito de um trabalho de investigação, inserido no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, que frequento no Instituto Superior de Ciências Educativas, pretendo realizar um estudo, no grupo de crianças em que o seu educando se encontra, centrado no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em particular, na promoção da literacia emergente.

Desta forma, solicito a sua colaboração neste estudo, respondendo ao questionário abaixo indicado.

Agradeço que o entregue, se possível, durante a próxima semana.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Agradeço a atenção dispensada,

A Mestranda,

---

(Mónica dos Santos Cansado)

**Objetivo: Perceber se e de que modo a atitude das famílias se alterou com a implementação do projeto “Não Abras Estas Histórias”.**

## QUESTIONÁRIO

**Assinale com uma x a sua resposta e justifique.**

1. Depois deste projeto, passou a comprar livros ao seu filho/a com mais frequência?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, Porquê?

---

---

---

---

Se não, Porquê?

---

---

---

---

2. Quanto à leitura de histórias ao seu filho/a, houve alguma mudança da sua parte?

---

---

---

---

3. Passou a comprar histórias diferentes das que comprava antes?

---

---

---

---

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

4. Alterou os seus critérios para seleccionar as histórias que compra ao seu educando?

---

---

---

---

---

5. Na sua opinião, com este projeto, a atitude do seu filho/a mudou em relação aos livros de histórias?

---

---

---

---

---

- **Apêndice J - Ficha do Diário de Leitura**



## **Diário de Leitura**

**Título:**

**Autor:**

**Editor:**

**Edição/Ano:**

**Comentários:**

**Mau** ★ ★ ★ ★ ★ **Muito Bom**

- **Apêndice K**

**Cartas com pistas, utilizadas como fio condutor ao longo do projeto**

**1º Carta:**

Querem descobrir em que é que a bruxa me transformou?

Para conseguirem descobrir,

Outro livro à saquinha terão de pedir.

Depois de lerem com muita atenção,

Outra pista descobrirão.

**2º Carta:**

Aqui está a primeira pista

Mas o que será? O que vos parece?

Pois é, muito bem, uma peça de puzzle.

Para conseguirem descobrir

Em que é que a bruxa me transformou

Um puzzle terão de construir.

As peças vão aparecer

Sempre que a saquinha

Um livro vos oferecer.

**3º Carta:**

Como se portaram bem,

2 Peças do puzzle eu vos envie.

Agora tentem adivinhar

Em que animal a bruxa que me quis transformar.



Para mais pistas e peças conseguirem ter,  
Mais livros terão que ler.

**4º Carta:**

Com o Natal quase a chegar,  
Uma prenda vos quis dar.  
3 Peças do puzzle nesta carta vão encontrar,  
E agora só têm de adivinhar,  
Em que animal a bruxa me conseguiu transformar.  
Quando o novo ano chegar,  
Mais peças vão receber,  
Para o puzzle conseguirem fazer.

**5º Carta:**

Já conseguiram adivinhar  
Em que animal a bruxa me conseguiu transformar?  
3 Peças do puzzle volto a enviar,  
Para que o possam continuar a montar.  
Este puzzle já estão quase a terminar,  
E para as últimas peças do puzzle poderem receber,  
Mais um livro terão que ler.

**6º Carta:**

Olá amigos, tal como vos prometi aqui vão as últimas peças para que possam terminar o vosso puzzle e finalmente descobrirem em que animal a bruxa me transformou.  
Agora em vez de lerem um livro de histórias, terão vocês que criar uma história.

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de  
Infância

Com a ajuda destes cubos, só têm que ter imaginação e criatividade.

Espero que se divirtam e que partilhem a vossa história com as vossas famílias e amigos.

Boa Sorte!

- **Apêndice L**

**História “O Rei Gigante”, criada pelas crianças do jardim de infância**

### **A História do Rei Gigante**

Há muitos, muitos anos...

O Rei João estava a passear e depois foi para o seu castelo, no deserto. Depois apareceu uma abelha, mas fugiu porque teve medo do Rei que era gigante.

O Rei João tinha uma chave dourada do castelo, mas o Extraterrestre queria tirar-lhe a chave porque gostava muito de coisas douradas e brilhantes e de fazer coleção.

O Extraterrestre fez um feitiço para conseguir que a chave fosse parar à sua mão, e assim ficar com a chave, abrir o castelo e fechá-lo, para poder ficar sozinho no castelo e depois arranjar uma princesa.

Entretanto o Duende David voou para salvar a chave e dá-la ao Rei João, antes que o Extraterrestre a partisse ao meio. O Duende David também fez um feitiço para conseguir tirar a chave ao Extraterrestre.

Quando conseguiu tirar a chave, deu-a ao Rei João. O Rei João muito contente, para agradecer ao Duende David a sua amizade, ofereceu-lhe um carro dos bombeiros, uma garagem, um crocodilo chamado Rodrigo e convidou-o a viver no seu castelo.

E assim terminou a história, vitória, vitória.

## **10. Anexos**

- **Anexo A**

### **Letra da Música “A Saquinha das Surpresas”**

A saquinha das surpresas,

Ninguém sabe o que ela tem.

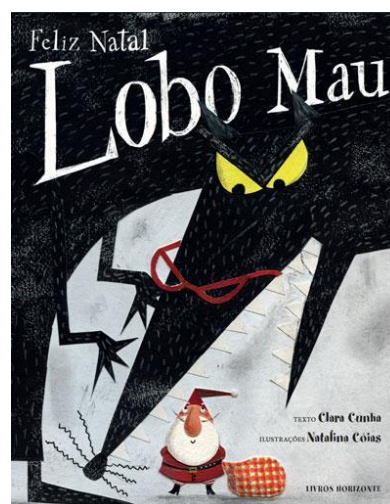
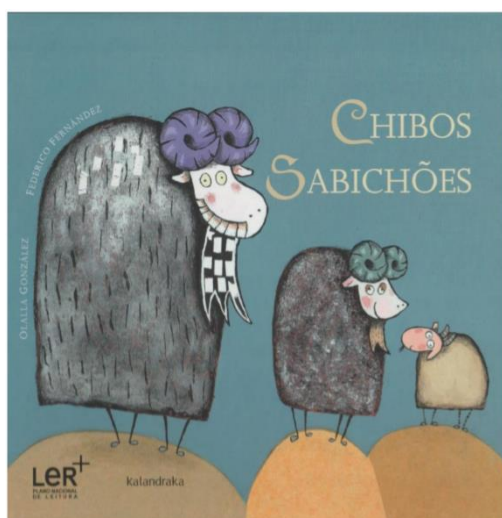
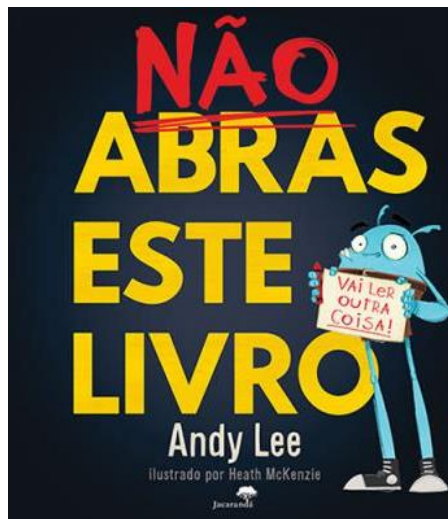
Tão quietinha, tão calada,

Vamos ver o que lá vem!

A Promoção da Literacia Emergente Através da Exploração de Textos Literários em Jardim de Infância

- Anexo B

Obras Literárias utilizadas no projeto “Não Abras Estas Histórias”



- **Anexo C**

**Imagem do Sapo, utilizada para o puzzle**



- **Anexo D**

**Ficha do Mapa das Histórias**

